

Детские чтения
2014. № 1 (005)

От редакции	3
АНКЕТА ДЧ	
Классика и детское чтение (на вопросы редакции отвечают М. Золотоносов, Н. Елисеев, Е. Казакова, О. Николаев, С. Федоров, М. Черняк).....	9
АРХИВ	
<i>А. Я.</i> О преподавании русской литературы: в порядке обсуждения.....	31
<i>Савич Ал.</i> О задачах и характере преподавания литературы в трудовой школе	35
ИССЛЕДОВАНИЯ	
<i>Николаев О.</i> Об одной особенности русского богатырства (из наблюдений над стихотворением М. Ю. Лермонтова «Бородино»).....	53
<i>Петкова Г.</i> «Школьный канон» П. М. Бицилли: взгляд рецензентов	72
<i>Пономарев Е.</i> Воспитание новых людей. Методика преподавания литературы в советской школе 1930-х годов	95
<i>Костохина М.</i> «Гусек» для домашней игры и семейного чтения.....	122
<i>Маркасова Е.</i> «Денискины рассказы» и «Два капитана»: знаем ли мы, о чем не знают дети?.....	138
<i>Лоцилов И.</i> Заболоцкий и Африка	148
<i>Хрящева Н.</i> Топосы детства и прием «вербальной иконы» в поэтике детских рассказов А. П. Платонова 1920–1930-х годов	155
<i>Губайдуллина А.</i> Онтология и деонтология детства в лирике Олега Григорьева.....	174
<i>Душечкина Е.</i> «Чтобы тело и душа были молоды...»: тема оздоровительной профилактики и здоровья в советской детской песне	191
<i>Рудова Л.</i> Дети-аутсайдеры и параллельные миры: реальное и фантастическое в повести Екатерины Мурашовой «Класс коррекции»	201
Главы из учебника	
<i>Головин В.</i> Николай Некрасов как детский писатель: проект главы учебника	218
МАТЕРИАЛЫ	
<i>Пастернак Е., Жвалевский А.</i> Как защитить классиков	237
РЕЦЕНЗИИ	
<i>Костин А.</i> Русский поэтический канон в свете дореволюционных хрестоматий	244
<i>Барковская Н.</i> Встреча на границе: размышления по поводу «детского» номера журнала «Октябрь».....	252
ОБОЗРЫ	
<i>Казакова Е.</i> Болонская ярмарка детской литературы: обзор 2012–2013 гг.....	261
<i>Димьяненко А.</i> Неделя детской и юношеской книги 24–31 марта 2014 г. в Петербурге	269
Summary	273
Сведения об авторах	277

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
Мария Литовская (*Екатеринбург*)
Андрей Костин (*Санкт-Петербург*)
Светлана Маслинская (*Санкт-Петербург*)
Анна Сенькина (*Санкт-Петербург*)
Инна Сергиенко (*Санкт-Петербург*)

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

Выпускающие редакторы
Светлана Маслинская и Мария Литовская

ДЕТСКИЕ ЧТЕНИЯ. Вып. 5

ISSN 2304–5817 (*Detskie chtenia*)
ISBN 978–5–7525–2795–1
ISBN 978–5–7525–2953–5 (вып. 5)

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

При оформлении обложки использован фрагмент из «Новой увеселительной игры Конек-горбунок, с приложением марок, фишек, игральной кости и плана» (1861 г.)

Издательская группа:
Зав. редакцией *Ф. А. Еремеев*
Корректор *М. В. Мальшева*
Верстальщик *И. Н. Паскевич*

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

© Авторы статей, 2014
© Издательство «Кабинетный ученый», 2014

ОТ РЕДАКЦИИ

Литературное образование в современной России — одна из популярных тем для обсуждения на разных уровнях общества: от президента до рядового жителя страны. В 2013 г. о том, что и почему должны читать молодые люди, как их обучать чтению, немало говорили учителя, родители, популярные журналы, новостные программы, руководители государства. Депутаты Государственной Думы то ставят вопрос о «неподъемности» для рядового школьника «великих русских романов» из школьной программы, то требуют вновь сделать сочинение обязательным школьным экзаменом. Общество болезненно воспринимает введение единого госэкзамена именно по литературе, периодически настаивая на его отмене. Негосударственная организация Родительский комитет требует (и частично добивается) запрета на продажи «вредных» и «опасных» текстов. Список из ста книг для внеклассного чтения, варианты новой программы по литературе, — споры не достигали такого накала даже тогда, когда кардинально меняли набор изучаемых в школе художественных текстов в начале 1990-х гг.

Эти и многие другие подобные факты свидетельствуют не только об озабоченности взрослой части населения полноценным образованием детей, но и о том, что знанию/незнанию художественной литературы в российском обществе, несмотря на его значительные трансформации, по-прежнему приписывают важную роль. Причина волнений, насколько можно судить, одна: страх перед утратой литературоцентризма, или, иными словами, признания литературы центром духовной жизни российского общества.

Несмотря на то, что для подавляющего большинства российских жителей вплоть до XX в. основной культурной средой оставался фольклор, с первой трети XIX в. формирование единой системы ценностей национального государства шло через художественное слово. Соответствующие тексты надо было отобрать и научить как можно большее число граждан их адекватно, то есть в соответствии с представлениями образованной элиты, толковать. Решением проблемы стало организованное знакомство с художественными

текстами в классах учебных заведений разного уровня. От ученика (а число их все время росло) начинают требовать читать указанный ему художественный текст, учить из него отдельные фрагменты наизусть, запоминать его расположение в символической иерархии культуры, усвоить верную, то есть соответствующую идеологическим требованиям его интерпретацию. В итоге уроки литературы оказываются нацелены на поддержание канона и социализацию через литературу. Полутора веков оказалось вполне достаточно, чтобы такое положение вещей начать оценивать как естественное.

Советский проект в образовательной сфере продолжил традицию дореволюционного, в частности, перенял установку на то, что воспитание полноценного гражданина предполагает обязательное его обучение умению рассуждать о родной литературе. СССР не был, как это часто утверждалось, самой читающей страной в мире ни по репертуару издаваемых книг, ни по количеству издаваемой литературы на душу населения. Однако нельзя отрицать, что он был страной, где чтение художественной литературы объединяло значительную часть населения, где существовал своего рода императив чтения. При этом поддерживались заданные еще демократической критикой первой половины XIX в. строгие ограничения в трактовке «программных» литературных текстов и оценке литературы, усиленные требованиями советской идеологической однородности. Постепенное создание единых (или сходных «на выходе») учебных программ по литературе — единственному предмету искусствоведческого цикла, входящему в обязательное школьное обучение на протяжении всех лет, привели к тому, что проект знакомства с именами и некоторыми текстами классиков литературы практически всех советских граждан — выпускников школ был реализован.

Способность понимать и пересказывать тексты художественной литературы считалась необходимейшим навыком человека культурного. Традиционно рано родители и дошкольные учреждения приобщали маленького ребенка к книге, литература была одним из самых значимых предметов в средней школе, что символически определялось даже расположением этого предмета в школьных дневниках и временем проведения выпускного экзамена — школьного сочинения. Любые попытки упростить процедуру чтения с помощью хрестоматий, печатающих тексты «в отрывках», комиксов, дайджестов и т. п., неизменно встречались советской педагогической общественностью «в штыки».

Интерпретация литературных текстов, включенных в учебники, и набор произведений, входящих в обязательную программу обуче-

ния, со временем менялись, порой кардинально, литературу в школе и вузе преподавали педагоги разных взглядов и степени эрудиции, наконец, существовали и существуют различные методики обучения литературному чтению. Но, хотя в литературоведении шла напряженная борьба за интерпретацию классического наследия, в русском литературном образовании никогда не было серьезной войны канонов. Из школьных программ выводили одни писательские имена, включали другие, но все программы предполагают, что ученик сначала приобретает технику чтения и первичный навык обращения с художественным текстом, затем отрабатывает его на текстах небольшого объема, постепенно этот объем увеличивается, чтобы в старших классах подросток смог читать сложнейшие произведения — гордость отечественной культуры. В идеале из школы должен выйти читатель, который ожидает от художественного текста потенциальной сложности, готов искать в нем скрытые значения и умеет это делать. В процессе обучения он должен научиться главному — находить в тексте интересное для себя, а значит, получать удовольствие от чтения.

Очевидно, что уроки литературы выполняли в России и, особенно, в СССР не только обучающую, но и нормирующую функцию. Авторитарные интерпретации, сопровождавшие школьный процесс чтения, помогали «выравниванию» сознания, успешному манипулированию читательским сообществом и отдельными его представителями. При этом — что не стоит сбрасывать со счетов — школьная литература не только закрепляла в сознании молодых людей канонический набор имен и текстов с соответствующими интерпретациями, но и развивала навык чтения сложноорганизованных текстов, приучала к рефлексии, приводила к расширению кругозора, и к другим, не предусмотренным государством последствиям, вроде того, что было названо И. Бродским в Нобелевской лекции «частностью человеческого существования».

Привыкнув быть читателем, во многом именно через «запойное» чтение художественной литературы советский человек переосмыслил историю своего государства в эпоху «перестройки» второй половины 1980-х гг. На этом фоне особенно разительным был резкий спад интереса к художественной литературе в постсоветское время и качественное изменение структуры чтения.

Каковы результаты полуторавекового проекта преподавания литературы в школе? Во-первых, было воспитано население, умеющее читать длинные и сложные тексты, рассуждать о литературе как на быденном уровне, так и более или менее профессионально,

вырос вполне искушенный и эрудированный читатель, способный уловить и правильно понять не только поверхностный, но и глубинный смысл текста. Во-вторых, сформированы уверенность, что литература — национальное достояние, с которым нужно быть знакомым, убежденность в том, что она — учебник жизни, что, если хочешь вырастить полноценного гражданина, его обязательно надо учить родной литературе и непременно в социализационном ключе. Популярными оказались идеи сплочения народа вокруг настоящей литературы. В-третьих, сложилось представление, что «стоящей» может быть только первоклассная словесность, а также авторитетная традиция видеть в литературе средство не столько развлечения, сколько духовного развития и просвещения народа. Наконец, сложилось своеобразное сообщество служащих литературы как социального института, в котором привычка к государственному патернализму соединилась с пониманием собственной высокой просветительской роли.

Тем временем в глобальном мире происходила смена ценностей, в частности, критика «больших нарративов» как результата целостного и сюжетного мышления, формируемого именно литературой. Развитие новых информационных технологий в очередной раз меняет статус писателя. Складывается новый тип читателя, сориентированный на прагматизм и комфортное получение информации. Постсоветская Россия форсировано переживает эти процессы, которые в западном мире развивались десятилетиями. К тому же общемировой кризис книжной культуры наложился на крушение советской системы, а вместе с ней ушли в прошлое социальные нормы и роли, порожденные распавшимся обществом. Произошла резкая смена идеологии: одна была отброшена как дискредитированная, новая не сформировалась.

Уроки литературы, как предполагается, являются значительными факторами в усвоении существующих в данном конкретно-историческом типе общества стереотипов. При этом сами стереотипы, а также ценности и цели, на которых они основаны, полагаются общепринятыми и непроблематичными. На деле, любое общество живет в ситуации не до конца согласованных ценностей, но это рассогласование в дореволюционном российском социуме отчасти сглаживалось ограниченностью доступа к образованию, в советском — контролируемым идеологическим единообразием подцензурной печати.

В современном российском обществе с его разнородными информационными потоками, где существует острое социальное

расслоение, разновекторно действует множество элит, доминирует ситуация рассогласования ценностей, когда, грубо говоря, классическая литература говорит одно — медиа навязывают другое — жизнь предлагает третье, дать единственный список полноценно социализующих книг невозможно. На современном этапе школьная литература, как это ни парадоксально, пала жертвой замечательного проекта Просвещения. Что читать? зачем читать? чему может научить литература? — это все вопросы, на которые в современной России нет однозначного ответа. И тогда стихийно складывается ответ неожиданный. Раз литература непонятно чему должна учить, ее проще выдать из школы, предельно редуцировав контроль и оставив в старших классах один-два часа в неделю, да и те в большинстве случаев отдав на лингвистический анализ текста, который пригодится для сдачи обязательного для всех экзамена по русскому языку.

Общественная задача уроков литературы — готовить к жизни (социализация через литературу) и учить читать (литературная социализация), но школа, прячась за спины классиков, игнорируя современную ситуацию в искусстве, исключает и третирует значительную часть текстов, интересных современным подросткам. Так, конечно же, было и раньше, но одно дело, когда школьник существует в среде, где чтение рассматривается как необходимое основание для социализации, более того, как условие социального лифта, другое — когда он живет в ситуации неуверенности в необходимости чтения вообще, в том числе и великих романов. Проблема «зачем читать?» в обществе, где нет императива чтения, в ситуации утраты однозначно просветительской роли литературы встает перед учеником с неизбежностью.

В общем, множество причин побуждают все чаще констатировать, что число читателей сокращается, что перестало стыдно быть нечитателем, что у жителей России уменьшается общий цитатный фонд, а к чтению побуждает кино. Но писатели пишут, издатели выпускают многочисленные книги, которые потенциально могут быть интересны, в том числе и молодым читателям. Детские программы на книжных ярмарках, активизация деятельности библиотек, формирование медиаканалов, распространяющих информацию о художественной литературе, свидетельствуют о стремлении поддерживать интерес к чтению. Это говорит о том, что в современном российском социуме есть сообщество людей, преданных именно литературе как виду искусства, немало озабоченных ситуацией с чтением. В том числе и школьным.

Некоторым из них — писателям, критикам, библиографам, преподавателям литературы, пропагандистам чтения — мы и хотим предоставить слово в пятом номере нашего журнала; о некоторых практиках поддержки чтения — через создание новых учебников и выставочных экспозиций, проведение фестивалей, научных исследований, ярмарок, подготовку учителей — мы и хотим начать разговор.

Мария Литовская

АНКЕТА ДЧ

В обсуждении вопросов нашей анкеты приняли участие:

Никита Львович Елисеев, литературный критик, библиограф РНБ

Михаил Нафталевич Золотоносов, литературный критик, член Союза писателей Санкт-Петербурга, кандидат искусствоведения

Олег Рудольфович Николаев, организатор выставок Бюро «Арт-Терра», кандидат филолог. наук

Елена Ивановна Казакова, доктор педагог. наук, профессор кафедры непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента СПбГУ

Мария Александровна Черняк, доктор филолог. наук, профессор кафедры новейшей литературы РГПУ им. А. И. Герцена

Сергей Владимирович Федоров, кандидат филолог. наук, методист, доцент кафедры филологического образования АППО

Детские чтения (ДЧ): Начнем с вопроса, что же такое, на ваш взгляд, «классика»?

Никита Львович Елисеев (Н. Е.): Вряд ли я сейчас смогу сформулировать безупречную дефиницию этого понятия. Однако какие-то параметры определить возьмусь. «Классика» — это то, что знают все или большинство. Классика — это Толстой, Дефо, Стивенсон, Пушкин, Лермонтов... Джойс — безусловно, классика, во всяком случае, для всех людей, кто так или иначе причастен к литературе, пусть даже они не читали «Улисса» и «Дублинцев». Ну вот, скажем, все знают, что есть такой великий русский поэт Александр Сергеевич Пушкин, хотя, если сейчас выйти на улицу и попросить прочесть какие-нибудь строки, написанные этим автором, то в лучшем случае вспомнят: «Ты жива еще моя старушка...», будучи свято уверены в том, что это Пушкин.

Классика, как мне кажется, это то, что актуально даже для человека, находящегося вне культуры, если не пренебрегать социальным измерением. Классика, уж простите мне мой пафос, — та вершина, которая сияет всем, в том числе и тем, кто находится на самом дне.

Это то, что в сущности, даже не нужно читать, чтобы знать, в чем дело в той или иной книге. Классика сегодня, это, скорее, некий лейбл, бренд, что ли, нежели чем сам текст — не обязательно

читать «Анну Каренину», чтобы знать, что она бросилась под поезд, необязательно читать «Преступление и наказание», чтобы знать, что вот был в Питере какой-то больной на всю голову студент, который топором убивал старушек по идейным соображениям. Я могу не читать «Робинзона Крузо», но твердо знаю — да и все знают, — что он по какой-то там причине сидел один на острове, и это вошло уже в поговорку...

Елена Ивановна Казакова (Е. К.): Мне сложно размышлять о соотношении классики и неклассики, возможно, мне не очень интересен этот вопрос, а вот что касается критериев, по которым я делю литературу, грубо говоря, на «хорошую» и «плохую», то здесь важнейшим моментом для меня является язык, которым написана книга. Причем с возрастом это становится все важнее и важнее. Произведения, написанные на плохом русском языке, мне читать — какие бы там ни были идеи — неинтересно.

Второй момент связан с тем, что культура, прежде всего, живет идеями. То есть, если в книге нет никакой идеи как таковой, то она пустая, она вне смыслов культуры, а если нет идеи, которая была бы интересна мне, нет какого-то противоречия, нового взгляда, новой картины ... — вряд ли эта книга мне понравится.

Ну и, разумеется, всегда важно напряжение, то, что приковывает интерес читателя, — сюжет, увлекательность повествования... А еще я стала замечать пристрастие современных авторов к длиннотам. Часто читаю книгу — любимого автора — хорошую, увлекательную, написанную прекрасным языком, и думаю, какое бы это было роскошное произведение, если бы его сократить в пять раз! Но я понимаю, что нам платят за листаж, и иногда надо участвовать в конкурсе «Большая книга»...

ДЧ: А массовая литература может быть классикой?

Н. Е.: Разумеется, может. Нельзя сказать, что сам жанр массовой литературы исключает высокое качество текстов, это, по-моему мнению, не напрямую коррелирующие параметры. Вот, Стивенсон, например, писал для широкого читательского круга, и его «Остров сокровищ» — это, безусловно массовая литература, но самого высокого качества. Вспомним, как много усилий для того, чтобы доказать, что массовая литература может быть одновременно и остросюжетной, и изящной по стилю, приложил замечательный писатель, мыслитель и журналист Честертон. Или взять хотя бы «Алису в стране чудес» — любимую книгу всех математиков, битников, хиппи и прочей подобной публики — она одновременно

и шедевр, и классика детской литературы, и однозначно массовая книга, так как ее читают все новые и новые поколения читателей, а издатели переиздают снова и снова.

Если обратиться к опыту XX века, тот как раз именно он и показал, что массовая литература может быть очень качественной.

ДЧ: Но тогда в чем разница между хорошей литературой и классикой?

Олег Рудольфович Николаев (О. Н.): Мне кажется, что самый простой критерий, который работает при определении классики, — это категория «большого времени», как говорил Бахтин. Хотя, скорее, это не критерий, а диагноз. То есть, если текст действительно начинает существовать в большом времени, проходить разные эпохи и оставаться актуальным, значит, на это есть какие-то причины, которые, естественно, скрыты достаточно глубоко...

Назовем мы это критерием или сигналом — не так уж важно, но, если текст действительно существует в большом времени, значит, явно он стал классическим. Понятно, что это определяется экспертным сообществом, то есть тем самым синклитом знатоков, которым определяется любая эстетическая ценность, как и любая культурная ценность, и других вариантов у нас нет. Причем логика синклита знатоков скрыта, и не только от нас, но и от них самих.

Это первый несомненный факт, а второй связан с тем, что время течет и все меняется. Иначе говоря, меняются эпохи, меняются стратегии восприятия, стратегии понимания, и вот это, собственно, и является некой второй осью координат. Совмещение этих осей происходит в мозгах этого самого синклита знатоков, которые ухитряются это сделать, хорошо ли, плохо ли... по-разному. А дальше, соответственно, они уже это экстраполируют тем инструментом, который переводит их представления уже в массовое сознание, будь то программа, будь то еще что-то.

Н. Е.: Соглашусь, что проверенность временем является одним из существенных критериев. Если кто-то говорит: «О, это классика!», то, скорее всего, подразумевает, что эту книгу будут еще долго читать. А какое именно должно пройти время, чтобы тот или иной текст стал классикой — однозначно сказать сложно. Лев Толстой, например, стал настоящим классиком еще при жизни, Франц Кафка — спустя некоторое время после смерти, Байрон был культовой личностью с молодых лет... Но мне лично нравится версия Чехова. Он однажды спросил Бунина: «Как ты думаешь, сколько меня будут читать еще после моей смерти?» И сам себе ответил: «Семь

лет. Меня будут читать еще семь лет». Мне кажется, он такой период обозначил как врач, как естественник, более точный в своих выкладках, чем гуманитарии. Ну, вот мне кажется, что если книги какого-то писателя будут читать семь лет спустя после его смерти, то можно сказать, что это уже классика.

ДЧ: А кроме проверенности временем существует еще какой-то безошибочный признак того, что перед нами классическое произведение?

Сергей Владимирович Федоров (С. Ф.): Один из таких признаков был сформулирован моим учителем, профессором петербургского университета Владимиром Марковичем Марковичем.

Однажды я спросил у него: «Владимир Маркович, а чем отличается классика от беллетристики? Ведь беллетристика в переводе с французского *belles* и *lettres* — красивое письмо». А он ответил: «Беллетристика — это то, что можно читать, а классика — то, что можно перечитывать». С моей точки зрения, классикой в культуре любого народа становятся только те произведения литературы, которые закладывают некий культурный код, некую ментальную модель, матрицу... Особенность эту можно назвать по-разному, но именно она определяет некий код долговременного развития духовной культуры народа.

Классика задает матрицы, которые входят глубоко в сознание человека, понимает он это или нет. В школе очень важно, чтобы некоторые тексты, которые входят в состав культурной традиции, воспроизводились, потому что мы таким образом воспроизводим культурную матрицу сознания. Либо мы просто честно признаемся: время меняется настолько, что эти культурные матрицы оказываются уже не нужны, и тогда мы отказываемся от изучения классики. Но, с моей точки зрения, дело обстоит совсем наоборот. Например, я считаю, что культурная матрица русского народа не содержит агрессивности. И та степень ненависти и агрессивности, которая сегодня в обществе накапливается, абсолютно не отвечает духу русского народа. Возьмите, хотя бы, «Барышню-крестьянку»: как только два человека сходятся, оказывается, что они очень даже друг друга понимают. И эта способность понимать друг друга — это некая культурная модель, которая показывает, что при внешней сегрегации на слои, сословия, классы, пока есть общая культура, люди могут друг друга понимать. Воспроизводство культурного кода сейчас возможно только через один институт, этот институт — школа. Если

она от этого откажется, то чем угодно можно заполнить эту лакуну, например, единым курсом истории...

Что касается литературного произведения, то оно создает не идеологические, а аксиологические матрицы. То есть на уровне элементарного: «что такое хорошо и что такое плохо» в долговременной памяти народа. И это классика. Более того, любую человеческую и жизненную ситуацию художественное произведение проблематизирует и заставляет человека о ней задуматься. Так, кстати, и многие ученики думают, как показало анкетирование. Зачем нужна литература? И они отвечают — чтобы прожить чужой опыт, который не дан мне в моей повседневности и узнать, «кто я»... Если мы не хотим отказать детям в этой привилегии, то надо ли отказываться от преподавания литературы?

ДЧ: А Вы уверены, что дети способны воспринимать эти матрицы?

С. Ф.: Вполне. В классике не бывает случайных слов, потому что классика исходит из того, что искусство — это то, что искусно. Красота на самом деле бросается в глаза. Самое поразительное, что среди произведений, которые отмечают ученики 11 класса как понравившееся, фигурирует «Капитанская дочка». А там ведь есть и этические, и эстетические матрицы, и все это блестяще написано, причем, как это всегда бывает у Пушкина, сочетаются очень разные стили: простецкая речь дворянского недоросля, писателя-аристократа, письмо провинциальной барышни, речь государыни императрицы, мужицкая речь Пугачева с шутками, прибаутками, баснями — и вот это напластование полуфантастических сценариев, любовной истории, исторической драмы, все вместе — это масскультура высочайшего уровня. Но какое за этим мастерство!

Читаем с учениками «Метель», а дети говорят — так ведь это бразильский сериал. И они правильно понимают, что там такие чувства, судьба, они видят эту сентиментальную матрицу, которую Пушкин пародирует. На самом деле, когда читаешь что-то классу, они многое замечают в таких текстах, в которых каждое слово не может быть случайным. Когда начинаешь читать с детьми вживую, то оказывается, что они очень многое воспринимают и считывают. Пока у человека есть язык, на котором он может что-то проговаривать — классика формирует это чувство языка.

Михаил Нафталевич Золотоносов (М. З.): Проходить сегодня литературу в школе в таком объеме и с тем подходом, который гла-

венствует сейчас, мне представляется абсолютно бессмысленным. Вот смотрите: я учился в школе в 1960-е годы. Школа была математической, и, возможно по этой причине, литература там преподавалась самым примитивным образом. И я все время думал — а почему я должен слушать, как учительница пересказывает те произведения, которые я сам уже задолго до этого прочитал с большим интересом и даже с удовольствием? Пожалуй, единственная книга, какую я не стал бы читать, не будь школьной программы — это «Что делать?» Ну и что, прочитал бы потом, когда возникла такая необходимость. Насколько я знаю, за последние десятилетия в сфере преподавания литературы ничего не изменилось.

Я мог бы пофантазировать, как следовало бы преподавать литературу в условиях дифференцированного — по интеллектуальному критерию — обучения... При такой дифференциации большинство попадает в школы низшей ступени, где преподают, ну, скажем, базовые основы всех предметов. И вот в этой школе совсем не нужно проходить классику! Не нужно читать длинные книги! Достоевский со своими романами на четыреста страниц, Толстой с эпопеей уж не знаю на сколько, Гоголь совершенно непроходимый... — это все совершенно не нужно, это невозможно осилить и воспринять современному ребенку. Бедные дети, они еще и читать-то толком не научились, да и — будем честными — не научатся никогда, а тут на них «Онегина воздушная громада»!¹ Зачем им все это?

В низших школах я бы знакомил детей с какими-нибудь незамысловатыми текстами. Вот, например, прекрасное произведение «Серая шейка» Мамина-Сибиряка — там и жанровое своеобразие можно разобрать, и язык замечательный, и сентиментальное начало есть, и даже нравственная идея — мать-утка не хочет бросать свою дочку-калеку... А что касается классики, тут я бы предложил знакомство с биографиями десяти самых главных писателей-классиков. А текстов особенно читать не нужно, достаточно, окончив школу, понимать, на фоне памятника кому фотографируешься. Хотя бы приблизительно.

Для интеллектуальных школ, впрочем, я бы тоже предложил историко-биографический подход. Да, разумеется, в этих заведениях необходимо говорить и о литературных эпохах, и о направлениях в искусстве, и об интертекстуальности и поэтике, но главное — биографии! Вот чем можно школьника привлечь, вот там романтные сюжеты и сенсационные факты! Вот, например, Маяковский — его

¹ Цитата из стихотворения А. Ахматовой

совершенно зря сейчас из программы выкинули — какая история его любви к Лиле Брик! Какая ситуация с этим ménage à trois с Бриками! А сама Лиля — это же фантастическая женщина! А вот отталкиваясь от этих фактов, можно уже и поэмы «Про это» и «О любви» почитать.

А вокруг фигур крупных писателей можно выстроить систему знакомства с той или иной литературной эпохой в целом. Например — «Чехов и его окружение», «Блок и писатели его круга» по принципу музейной экспозиции.

Список авторов для программы интеллектуальных школ я бы оставил без существенных изменений, а вот методику коренным образом необходимо пересмотреть. Анализировать произведения с точки зрения «идейного содержания» и бесконечного «что хотел сказать автор» — это дремучий вчерашний день, который, казалось бы, должен был уйти вместе с эпохой советской педагогики, а все никак не уходит. Вот, например, есть замечательная работа Елены Толстой-Сегал «К литературному фону книги «Как закалялась сталь», и что, кто-нибудь в школе о ней слышал? Да и сам роман Островского выкинули из программы, а зря. А как можно было бы «Молодую гвардию» поанатомизировать в литературном ключе... Но никто же не будет этого делать.

ДЧ: Но не в том ли и состоит задача педагогов и всех специалистов по детскому чтению, чтобы дать возможность каждому приобщиться к настоящей литературе, к той же классике? А если мы будем заниматься селекцией детей еще в школе, деля их на «низших» и «интеллектуалов», то заранее обречем тех, кто попадет в «низшие» школы, на невежество. А ведь кто-то из них наверняка мог бы полюбить чтение, книги, классику и прийти таким образом к культуре...

М. З.: Задача благородная, не спорю, но кто это будет делать? И как? Знаете, мне кажется, что вы разделяете типичные культуртрегерские заблуждения русской интеллигенции, про которые Лидия Гинзбург сказала однажды: «Раньше был грех происхождения, а теперь — грех образования». В том смысле, что вот мы, интеллигенция, образованы, и этим беременем и благом образования мы просто обязаны поделиться с братьями нашими меньшими. Не знаю, как там обстояли дела во времена Лидии Гинзбург, но сейчас — я вас уверяю — мы с нашими «меньшими братьями» находимся в одинаковых условиях. Если кто-то из них хочет читать книжки, культурно расти — у него сегодня есть все возможности сделать это. Причем,

даже не выходя из дома. Я говорю про интернет, разумеется, в котором можно посмотреть не только определенные фильмы, но и ту же классику почитать. Культурный разрыв между интеллигенцией и народом, если вы об этом, непреодолим, да и не нужно его преодолевать, но отдельный человек может это сделать — к чести своей.

ДЧ: А как на Ваш взгляд формируется понятие классика?

О. Н.: Наша классика — это XIX в., в этом вся сложность и пещаль. Мы, действительно, другой классики не имеем. Естественно, что французам или испанцам повезло больше, потому что национальный стиль у них — или классицизм, или барокко. И в этой связи у них нет особых проблем, потому что они спокойно и красиво входят в систему традиционализма, они не могут туда не входить, потому что классицизм и французская национальная литературная традиция — это тождество. А XIX в. остается побоку.

В этом отношении XIX в., тем более эпоха реализма, — это слишком специфическая вещь, в целом довольно эксклюзивная, и, скажем так, исключительная. Главная сложность здесь в том, что фактически полстолетия существовали некие мыслительные стратегии, которых не было никогда до этого и которые потом тоже провалились. И именно эти полстолетия и дали нам русскую классику! Наша классика — создание позитивистской эпохи. Наш национальный стиль — вторая половина XIX века, те произведения, которые признаны в мире, те, что оказали мировое влияние. Понятно, что иностранцы Пушкина не читают, Лермонтов никому не нужен, Гоголя читают, но очень избранно — не воспринимают как мировую классику. А воспринимают только эпоху классического реализма, который исключительно специфичен. И это очень большая проблема, потому что человеку XX в. и человеку XXI в. дискурсивные стратегии, менталитет позитивистско-реалистической эпохи, по сути, абсолютно чужд. Здесь мы сталкиваемся с очень серьезной проблемой, потому что наша русская классика — это только XIX в., потому что у нас нет ни Мольера, ни Сервантеса, ни Симплициссимуса.

ДЧ: А XX век разве не дал нам классики?

О. Н.: Пастернак, Ахматова — это, разумеется, классика, но, скорее в ценностном понимании. Я здесь руководствуюсь довольно точным критерием — критерием национального стиля, и, все-таки, как ни крути, у нас национальный стиль — реализм. Самый простой

и очевидный аргумент, подтверждающий мою идею — это то, что во второй половине XIX — нач. XX века был единственный период, когда русская литература имела мировое значение. А во все остальные периоды она такого значения не имела, и сейчас она отдыхает, весь XX в. она отдыхает и не работает на мир. Другие литературы что-то делают, как например, латиноамериканская литература с ее взрывом неobarocco, а мы пока переводим дыхание. Мы пока еще никакую нишу не заняли, да, в общем-то, еще и рано. Потому что та же испаноязычная литература долго отдыхала после барокко, зато в XX в. заявила о себе, после того, как прошло столетия четыре... Поэтому в конкретно историко-культурном понимании — это классика. А вот «классика» как оценочная категория, то есть произведения, которые благодаря своей насыщенности смыслами способны переживать огромное количество разных эпох и выходить в большое время — это другой разговор. Опять же XX в. пока дает не очень большой размах для такого разговора, потому что времени прошло еще слишком мало, поэтому мы, в конце концов, все время спорим о литературе XX в. О Пушкине и Лермонтове уже не спорим, а о Есенине и Рубцове или о Пастернаке — продолжаем спорить,

На самом деле тут обнаруживается такая вещь — выясняется, что у нас недостаточно включена историко-культурная рефлексия о классике, направленная именно на конструирование поля классики, причем, прежде всего, я имею в виду конструирование для школьной программы, для масс. Потому что то литературоведение, которое лежит в основе школьного преподавания, как наука пользуется одним и тем же инструментарием, не меняя его в зависимости от разного типа литературы. А я глубоко уверен, что Толстого нельзя анализировать так же, как Пушкина. И если бы мы ввели разные типы инструментария, то тогда у нас Пушкин и Гоголь могли бы сыграть ту роль, которую в Европе играет Диккенс. То есть стали бы явлением, которое, с одной стороны, укоренено в национальной литературной традиции, а, с другой стороны, работает уже на языке реалистическом, почти позитивистском, то есть находятся на грани этих систем. У нас пока этого не произошло. Ну вот, например, весь XX век мы продолжали читать Диккенса, и понятно, почему он необходим, потому что у нас такого не было. По той простой причине, что русская литература очень быстро развивалась, и Гоголю с Пушкиным пришлось очень быстро решать проблемы, которые Европа решала два столетия примерно.

ДЧ: Связан ли пантеон классики исключительно с литературным процессом или на него воздействуют какие-то факторы извне, вроде школьной программы?

Н. Е.: Мне кажется, что связан, но в точности до наоборот. Сначала какой-то список книг, авторов формируется, так сказать, в государственном сознании, а потом он уже директивно спускается в школы.

ДЧ: А не школа ли изначально этот список и создает?

Н. Е.: По мне так школьное образование отбивает вкус к тем произведениям, которые проходят в школе. Но как формируется корпус школьной программы, сказать сложно. Вот, например, после великого переворота августа 1991 г. к списку, существующему раньше, стали добавляться такие авторы, как Набоков, Платонов, Бродский, Высоцкий. По моему наблюдению, они все попали в эти списки, исходя из общественного запроса, возникшего в то время, и не школа этот запрос формировала!

А некоторые авторы ушли из программы — опять же по идеологическим соображениям — и в ряде случаев, (я говорю о Маяковском), это обернулось грандиозной потерей! Я глубоко убежден в том, что невероятный взлет советской, антисоветской и какой угодно русской поэзии в послевоенное время — начиная с 1940-х и вплоть до 1980-х, давший нам Бродского, Слуцкого, Р. Мандельштама, Галича, Высоцкого, Рейна, Кима и прочих, связан с тем, что все советские дети в школе учили наизусть стихи великого, мирового поэта Владимира Маяковского. Да, они их учили изнемогая от отвращения, стиснув зубы, проклиная судьбу, но только благодаря тому, что они впитывали в себя невероятно сложный ритм, изощренную просодию его стихов, они потом смогли, например, так легко воспринять тексты Высоцкого, который тоже очень сложный поэт. А ведь Высоцкого слушали все — от сантехника до академика, в городах и в деревне, и не только потому, что он сумел выразить ощущения самых разных советских людей, но и потому, что ухо советского школьника уже было приучено — пусть невольно — к сложной просодии, метафоре, ритму...

Замена поэта масштаба Маяковского в школьной программе на хорошего, но отнюдь не гениального Николая Рубцова — я уверен — приведет, да и уже привела к падению поэтического вкуса в нашей стране, и мы это уже наблюдаем.

ДЧ: Получается, что функция классики, по Вашему мнению, заключается в том, чтобы развивать литературный вкус? А какие-нибудь еще у нее функции есть?

Н. Е.: О, Господи, да это же — как дважды два четыре! Я рискну показаться банальным моралистом, но все-таки скажу, что нравственная функция классики не менее важна. В сущности, что это за книги — классика? «Вечные спутники», — как сказал Мережковский, Вы уж простите мой пафос, но лучше не скажешь. «Вечные спутники» — как Десять заповедей, например. Прочитавший «Преступление и наказание» должен как-то понять, что нельзя убивать старушек, даже если кажется, что старушонка эта — «злая вошь», что нельзя растлевать малолетних, даже если сил нет как хочется — об этом роман «Лолита», о том, что «.. пошлюinou нравственности ты обложено в нас, чувство красоты»², нельзя связываться с чертом — это должен понять читатель, одолев «Фауста»... Несмотря на то, что произведение это весьма специфическое и сумбурное, до читателя должно все-таки прийти, что никаких сделок с дьяволом быть не может, даже если тебя в конце ждет Осанна и взлет на какие-то там «небеса», так как финал «Фауста» неубедителен, а гибель Гретхен — более чем убедительна...

М. З.: Я категорически не согласен с уважаемым Никитой Львовичем. Классика, разумеется, может выполнять этическую функцию, но зачем? Для этического ликбеза прекрасно подходят другие замечательные книги — Уголовный кодекс, например, или Евангелие с теми же Десятью заповедями. А нагружать классику этической миссией — это, простите, как гвозди телескопом забивать. Более того, я глубоко убежден, что все нравственные и этические матрицы формируются в семье, исподволь. А в школе, в первую очередь, должны учить и образовывать.

О. Н.: Я абсолютно убежден, что если говорить о функции литературного образования в целом, то она должна заключаться в обучению инструментарию чтения и понимания текста. И это совсем необязательно делать на больших текстах. Нужно учить герменевтике, насколько это возможно.

Еще одна важная вещь, ведь литература в школе — это единственный текстоцентричный предмет. Больше таких предметов нет, никто не занимается текстами. В этом величие этого курса, если мы понимаем текст широко, ведь культура состоит из текстов. Значит, литература — это единственный предмет, который может научить

² Цитата из романа В. Набокова «Лолита»

человека вычленению текста, пониманию, что такое текст. Других вариантов нет. МХК³ до этого не доросло, историки за редким исключением текстами не интересуются. А в курсе литературы, как бы ни боролись советские методисты с текстом, он все равно оставался. Понятно, что глаза зашорены, в голове штампы, но все-таки у тебя всегда была возможность прочитать его до конца и понять его по-своему, может быть, притвориться перед учителем, но все равно ты мог его прочитать!

Но получается так, что наша методика преподавания литературы постоянно строится на борьбе с текстом: в советское время идеологическая борьба с текстом, теперь новая борьба с текстом, вместо того, чтобы, наконец, перевернуть все и поставить как надо. Вот когда смотришь у Фазиля Искандера, кажется, «Вальс», он пишет о преподавательнице литературы со старым гимназическим образованием, которая просто читала, читала «Капитанскую дочку», и мы понимали все. Сама интонация несла информацию. Когда-то, очевидно, это ощущение ценности текста существовало, в дореволюционной методике, например, когда не пытались никакой особой алгеброй разьять... А занимались непрерывно по сути трансляцией текста.

ДЧ: То есть Вы считаете, что в школе наиболее продуктивно работать именно в герменевтическом направлении? А может быть, сам список текстов нуждается в пересмотре? Может быть, его стоит существенно обновить, заменив классику, например, произведениями детской литературы?

М. З.: Ну, это вздор! Чем можно заменить классику, что такое детская литература? Да, есть неплохие писатели — Кассиль, я сам любил его книги в детстве, Гайдар... Но все это несерьезно. Вводить в школьную программу то, что читает ребенок? А что он читает? То, что попадет ему в домашней библиотеке, — и хорошо, если это будет Жюль Верн и Стивенсон, а не Донцова. Если школьник читает Донцову или фэнтези, или еще что-нибудь в этом роде, то не льстите себя надеждой, что он научился читать. Это еще не чтение, а механический навык к поглощению чтива.

Мария Александровна Черняк (М. Ч.): В недавно вышедшей замечательной книге А. Гениса «Уроки чтения: Камасутра книжника» поднимается вопрос о «сомнительности уроков литературы». Генис предлагает представить, что нас заставляют учить не таблицу умножения, а историю таблицы умножения, вместо принципов деления

³ Школьная дисциплина «Мировая художественная культура»

и сложения — примеры деления и сложения, вместо методов анализа — набор результатов. Генис предлагает, на мой взгляд, абсолютно обоснованно, вернуться к «арифметике чтения». Необходимость пересмотра «классического пантеона» в школьных программах назрела давно, ведь, если вспомнить, допустим, пушкинскую эпоху, то классикой была античность. В XX в. — «золотой» XIX в. Но вступление в «постгуттенберговскую» эпоху XXI в., эпоху тотального изменения как бытования литературы, так и авторских стратегий, и «горизонта читательских ожиданий», требует каких-то шагов. Иначе читатель будет потерян безвозвратно прямо в школе (что в общем-то и происходит).

Но это совсем не означает отказа от классического наследия, необходимо просто дать возможность ощутить многообразие литературных миров. Пока же все проекты по продвижению чтения, щедро поддерживаемые государством, нацелены на другое.

Так, недавно «Общественная читательская инициатива» при поддержке Digital October проводила конкурс «Книжный маньяк» и шуточную игру «Собери роман», позволяющую перекомпоновывать известные сюжеты и примерять на себя амплу великих писателей.

Нужно сказать, что игра с классическими произведениями уже апробировалась в конкурсе буктрейлеров, в конкурсе фанфиков, в интернет-акции «Новости от классиков», целью которой было привлечение интереса к чтению с помощью современной обработки анонсов произведений классической литературы. В рамках проекта аннотации на произведения русских классиков превратили в броские новости со скандальными заголовками. Например, сюжет «Анны Карениной» поместили в рубрику «Светская хроника» под названием «Жена высокопоставленного чиновника покончила с собой после ссоры с любовником», а «Мертвые души» предлагаются в разделе «Криминал» под слоганом «Бизнесмен в бегах зарабатывал на трупах». Симптоматично, что акция проходила под девизом «Скандалы. Интриги. Хорошие книги».

Примерно в то же время «Эксмо» совместно с Российским книжным союзом запустило социальную кампанию «Хочу познакомиться с умным», заключающуюся в том, что этот слоган вложен в уста очаровательных полуобнаженных барышень, читающих (скорее — просто смотрящих в) книгу. А в 2012 г. агентство Роспечать организовывало кампанию «Занимайся чтением», в которой классики русской литературы (Пушкин, Достоевский, Толстой) предстали в образах спортивных тренеров.

Возникает парадоксальный оптический эффект: классика парируется инструментами современной массовой культуры, и произведение, вырывающееся из контекста предшествующей художественной практики, трансформируется и приобретает причудливые черты. Любопытно, что обилие проектов по привлечению к чтению связано, прежде всего, с осовремениванием, приближением и, можно сказать, присвоением классики.

ДЧ: Так, может быть, пора потеснить диктат классики в школьной программе?

Н. Е.: Не согласен. Я считаю, что классика в школе необходима. Но подход к ее осмыслению, конечно, стоит пересмотреть. Вот, например, такое произведение, как «Тарас Бульба» — мощнейшая вещь, но совершенно бесчеловечная, если проходить его так, как проходят сейчас и видеть в запорожцах образец брутального патриотизма. Ведь смотрите, что там происходит: в Сечи проходит слух, что католические патеры где-то там якобы искажают Символ веры, и вся эта дикая, неграмотная, охваченная яростью и возбуждением орда, которая в богословских вопросах, скажем прямо, не смыслит ни уха ни рыла, вдруг бросается резать, убивать, жечь польские города, где их дети, заметим, получают образование, и устраивать до кучи еврейские погромы. А ведь можно по-другому это прочесть, можно рассмотреть в качестве главного героя Андрия, который хочет уйти в мир культуры, в мир старинного города, в любовь к благородной и красивой женщине... И его убивают, конечно, потому что — куда это он, нельзя никуда из этой дикости, из этой ойкумены гуннов...

Или возьмем «Мертвые души» — скучнейшее в глазах школьников произведение, казалось бы. А я бы с ними подумал, как на месте Гоголя можно было бы распорядиться сюжетом с этими самыми «мертвыми душами» дальше. Ведь помещики Чичикову не только мертвых да беглых продавали, но еще и дурных крестьян — бездельников, шалопаев, разбойников, которых сечь уже не было никакой мочи, а на каторгу все же жалко отправлять. И вот представьте, что со всей этой оравой «трудновоспитуемых» наш Чичиков отправляется в свою Херсонскую губернию, и вот тут-то и наступает то духовное возрождение, которого так чаял Гоголь, тут-то начинается «Педагогическая поэма» и авантюрный роман в духе вестернов одновременно!

Нет, классика — это Клонадайк, Эльдорадо! Только вот как к ней подходят в современной школе, я не знаю.

ДЧ: Осталось донести это до учеников...

С. Ф.: Парадокс заключается в том, как живо реагируют даже неподготовленные, мало читающие дети на чтение им вслух, на разборы совсем небольших произведений. Мы плохо учим — это система школьного образования, которая губит все живое. Как только появляется жестко регламентированная система оценки знаний по такому предмету, то все подгоняется под нее и исчезает человеческая субъективность. Как только исчезает последняя, становится неинтересно. Потому что интересно, как говорят сами дети, самопознание: вживаясь в судьбу литературного персонажа, я познаю себя. Познавать себя — интересно, узнавать про себя — интересно, и они начинают реагировать. Просто это нужно с самого начала делать интересно.

В классике есть одна удивительная вещь — она очень трудно поддается единообразному прочтению. И тогда возникает некоторое пространство живого дискуссионного обсуждения. Очень важные проблемы к счастью не сводятся к формуле дважды два равно четыре. И, к счастью, у детей есть некий дефицит разговора о серьезных вещах — не о математических формулах, а о человеческих судьбах. И этот дефицит у подростков всегда требует восполнения, поэтому любой человек, который начинает говорить с ними вживую как со взрослыми людьми, мгновенно вызывает у них отклик. В художественном произведении главное — не событие, а сам факт рассказа, не то, что произошло, а как об этом рассказано.

Вот, например, я говорю ученикам: «Дети, как погибла Катерина? — Сбросилась с обрыва? — А дальше? — А дальше — «точно как живая». Я им говорю: «Дети, давайте представим человека, который то ли об якорь там, то ли о камень ударился с высокого берега... Что будет у него с головой? Да она разлетится, как орех, а там что? Одна капелька крови! Вранье!»

Вот вам и реалистическая литература. Литература — это всегда «вранье». Почему? Что, разве Островский этого не понимал? Да все он понимал, однако написал сознательно — «точно как живая»... И ученики начинают размышлять, как только мы их поставили в эту ситуацию интерпретирования, где нужно анализировать детали, элементы, композицию и т. д. — для них начинает открываться, что это произведение искусства, в котором представлена точка зрения рассказчика

У нас сейчас сложилась ситуация, когда профессиональная педагогическая теория, которая долго выработывалась, резко отличается

от реальной педагогической практики. Это как день и ночь. Вспомните, как в 1920-е гг. профессор Борис Михайлович Соколов предлагал ученикам: «Домыслите, что могло произойти с героем». Это предполагает вживание в образ, понимание его судьбы и психологии.

О. Н.: Как я уже говорил, русская классика обладает своим особым кодом, особым языком, которому необходимо специально обучаться. А иначе нам просто ничего не понятно. Почему нам кажется, что все понятно? Потому что работают мифологемы, усвоенные с советского времени, о том, что реализм — это мимесис, это подражание реальности и, собственно, сама реальность и есть. Но проблема состоит в том, что ключей к этой реальности у нас нет. Они потеряны. Здесь задача заключается в том, чтобы не только прокомментировать какие-то реалии, какие-то артефакты, а в том, что каждый раз для того, чтобы понять текст, фактически нужно реконструировать менталитет воспринимающего сознания, которое прогнозировалось этим текстом, на который он был рассчитан, а это крайне сложно. То же самое и в отношении живописи, потому что у нас ключей к миметической живописи фактически нет. Что к передвижникам, что к Ренессансу — хоть к чему... Нам кажется, что все понятно — ничего непонятно! Непонятно абсолютно, гораздо в большей степени непонятно, чем средневековая живопись, икона, античное искусство... потому что там ключи уже есть, там уже всем давным-давно понятно, что к этому нельзя подходить, не обладая этими инструментами. А здесь нам почему-то кажется, что эти инструменты не нужны. Собственно говоря, школьная программа на этом и строится, нам кажется, что реализм совершенно всем понятен. Нам непонятно, что реализм — это гипер-, суперэлитарное искусство, оно элитарнее самого модернистского стиля XX в., потому что оно требует от читателя по сути той же самой эпистемологической позиции, то есть позиции познания, анализа, исследования с гиперрефлексией и прочее, что абсолютно противоречит нормальному читательскому восприятию, потому что нормальное читательское восприятие, сколько ты не бейся, оно все равно действует по принципу эскапизма — уйти, погрузиться, прожить, пережить, вернуться... А настоящих читателей реалистической классики должно быть мало, их и не может быть много, просто по определению их много быть не может, потому что совсем немногим людям нужна литература, чтобы оттуда взять эпистемологические модели, которые применить к себе и к своей жизни.

ДЧ: А насколько легитимна сейчас модель, заимствованная из идеологии эпохи Просвещения? В смысле, что ребенка нужно непременно образовывать по всему кругу знаний, непременно знакомить его со всем литературным наследием, обращенным ко взрослому читателю. Может быть, стоит отталкиваться от интересов самого ребенка?

М. Ч.: Социологи подсчитали, что школьные программы по литературе, включающие на нынешнем этапе не более 1% всей словесности, приходят во все большее противоречие с реальным кругом чтения, например, той же молодежи. По мнению учителей, чтение классической литературы для современного подростка аналогично чтению текстов на иностранном языке. Школьники не понимают значений огромного количества слов и понятий, встречающихся в произведениях не только XIX, но и XX веков. Чтение с постоянным обращением к сноскам и комментариям, напоминающее «домашнее чтение» на уроках иностранного языка, едва ли может принести эстетическое наслаждение.

Е. К.: Мне кажется, что современная школьная программа по литературе не отвечает задачам формирования читателя. Во-первых, она чудовищно избыточна. Как только я начинаю создавать списки, которые большинство детей не прочтет никогда, я учу лжи. Для меня это очевидная вещь, я почти на каждой конференции на эту тему выступаю, и в меня почти на каждой конференции, образно выражаясь, кидают помидорами, когда я говорю, что я не верю, что современный старшеклассник способен прочитать «Войну и мир». То есть считается, что мы обсуждаем произведение, хотя на самом деле это произведение восемьдесят, а может, даже и девяносто процентов учащихся не читали никогда. Более того, повторные опросы в учительской аудитории показывают, что и старшее поколение этот роман практически не читало... Это очень большое произведение, на которое необходим физически очень значительный объем чтения, его ритм и слог достаточно сложны. И, может быть, было бы правильно в этой ситуации оставить его живым, а не убить окончательно школьным преподаванием, в надежде, что однажды взрослый человек вернется к этому чтению.

ДЧ: Не читать и не говорить о существовании «Войны и мира»?

Е. К.: Говорить о существовании можно и нужно, но не делать вид, что ты его прочитал. Можно говорить, что есть такое произведение. Можно говорить, что это популярная основа для киноklas-

стики, можно читать фрагменты совершенно открыто и искренне, можно еще каким-то образом пойти. Но не притворяться, что дети это прочтут...

Я убеждена в том, что надо существенно сократить круг изучаемых источников, которые становятся полем обсуждения, потому что не никто не читает таких объемов, это невозможно. Было бы правильно формировать культуру более глубинного чтения на малом числе источников с неким ориентационным полем, чем повсеместно практиковать такое вот «галопом по европам». Когда ты и сам не успеваешь сделать какое-нибудь открытие, не успеваешь поговорить с кем-то об этом, пережить это эмоционально, и собственно говоря, на самом деле даже прочитать не успеваешь.

ДЧ: Насколько мы понимаем, такое перенасыщение программы произошло в начале 1980-х, когда вошел Гончаров, когда окончательно вошел Достоевский и т. д. Как Вы думаете, почему это произошло тогда и почему это сейчас неактуально?

Е. К.: Это связано с идеологией «памятных дат», которая тогда на самом деле была очень важна, и мы все время проводили мероприятия по сохранению культуры, литературы и всего остального. Не понимая, что формат «мероприятия» всегда убивает то, на что они направлены: вот вставим в школьную программу это произведение, это произведение и еще это... И что получается?

Во-первых, как говорят в большом бизнесе, если ты что-то собираешься добавить, выясни, что ты собираешься убрать. Мы же никогда практически ничего не убирали, мы только дополняли дополняли и дополняли программу, мы никогда не считали объемы, у нас нет даже представления, какого объема текст мы предлагаем школьникам и сколько трудозатрат он требует. Этих параметров никто никогда не просчитывал, хотя сделать это было бы несложно. У нас до сих пор существует абсолютная неопределенность по поводу того, что является целью предмета литературы: это литературоведение, это саморазвитие с помощью литературы, это формирование критиков или это постижение культуры через пространство литературы? Ответа на этот вопрос на данный момент нет, а есть серьезная проблема, которая понемножку убивает чтение.

С. Ф.: В советской школе действовал принцип «золотой середины»: была школьная программа и уроки внеклассного чтения. В 1983 году, когда я начинал работать, норма была простая — уроки внеклассного чтения проводились не реже одного раза в месяц. Для

меня самоочевидно, что сегодня программа, нашпигованная огромным количеством текстов, избыточна. Потому что главное, с моей точки зрения — не охватить необъятное, а действительно научить литературе как искусству чтения, то есть способности самому читать и интерпретировать тексты. И дети сами прочтут и сами дойдут до каких-то глубин, когда для них это станет потребностью. Если они не увидят, что, читая книги, я могу для себя что-то открывать, если этот опыт не произойдет, то ничего не произойдет, даже если они на пятерки отвечали и все написали, школу закончат и читать прекратят. А если у них будет чтение как событие, событийность какого-то внутреннего проживания каких-то идей и смыслов, и поиска себя в слове тоже.

С моей точки зрения, надо довольно резко сократить программу 5–8 класса и обязательно включить туда произведения современной литературы, той литературы, которая реально отвечает их внутренним запросам, и сегодняшним в том числе. Хорошая детская литература, которая всегда была и есть. Все что угодно можно сделать предметом обсуждения. Надо дать возможность ученикам самим заявлять о своих вкусах. И программа старших классов очень перегружена. Вот «Обломов» — не в коня корм. Маленькая пьеса «Гроза» может быть прочитана, а «Обломова» не читают. Единственный текст, который они не читают и который все-таки должен быть в программе, — это «Война и мир». Знаете почему? Потому что классика продолжает свою жизнь в комиксах, об этом в частности говорил Михаил Леонтьевич Гаспаров: умелый пересказ классики сохраняет ее традиции. И он приводит пример, говоря о том, что три четверти советской интеллигенции не читали ни Свифта, ни Дефо в подлиннике, они читали хорошие детские переложения. И это очень правильно. Есть такие произведения, с которыми так можно. А какие-то надо читать медленно и целиком. Главное даже не в этом: дай возможность говорить ученику то, что он думает, не навязывая ему априорной непонятно откуда взявшейся авторской позиции. Текст существует для того, чтобы его интерпретировать. Вспомним Рикера: традиция жива, пока она интерпретируется. А у нас получается, что есть один интерпретатор — и это учитель, а ученик нет, он не интерпретирует и... отключается. Поэтому я совершенно согласен с Олегом Николаевым, что должна быть школа интерпретации текстов.

О. Н.: Я, например, глубоко убежден в том, что современному человеку интереснее читать средневековые тексты, чем тексты

XIX века. Потому что они ближе по дискурсивному устройству. Современные дискурсивные стратегии просто ближе к средневековым, чем к XIX в. Взять, хотя бы, например, программу, которую делала команда Натана Тамарченко. Она построена так, что все среднее звено базируется на изучении такой классической беллетристики, то есть сформировавшихся классических жанров — романа приключений... Купер, Вальтер Скотт, исторический роман... И это совершенно верно, потому что у нас нет исторического романа на уровне Вальтера Скотта, у нас нет и литературы приключений на уровне Купера или даже Майн Рида, у нас они просто отсутствуют как таковые. А раз они у нас отсутствуют, то значит у нас отсутствует некий буфер, потому что через роман исторический, через роман приключений читатель, благодаря увлекательности и слежению за сюжетом, усваивает литературную традиционную технику слежения за сюжетом, может уже подходить к классическим текстам. Легче прочитать портрет героя у Купера, чем портрет героя у Тургенева. Нагрузка совершенно другая, гораздо больше. Но если ты не привык читать портреты героев, а современный читатель не может к этому привыкнуть, потому что этого нет в литературе, она давно отказалась от портрета, многостраничного. Но если он уже его начитался по Вальтеру Скотту... у него есть возможность к этому выйти. Понять эти сверхэлитарные тексты, коими является русская классика второй половины XIX века, можно только войдя, по сути, в литературную цивилизацию и поняв ее законы. А цивилизация — это понятно, не исключительные великие тексты, это не только вершины, но и весь поток в целом, поэтому программа, которую делала команда Тамарченко, мне кажется очень осмысленной в этом отношении.

Вполне возможно вхождение в литературную цивилизацию через жанровую литературу, ну уже классическую. Ну, понятно, что мы теперь все время боимся, вон поставили на выставке «Дом книги» в Фонтанном доме Шерлока Холмса, а потом ходили и боялись...

ДЧ: Почему?!

О. Н.: Ну ведь Холмс наркотиками балуется! У нас же гигиенизм со всех сторон. Я бы, например, обязательно включил «Записки о Шерлоке Холмсе» в школьную программу. Это блестящий текст, как «Приключения Тома Сойера», например... Великолепные тексты, после которых человеку легко уже читать и более высокую литературу. Хотя и сам Конан Дойль — это не хухры-мухры. Там все блеск! Ты сразу понимаешь, как устроено все в этой жизни, как

устроен литературный текст. Это легко очень считается и человеку после этой школы нормально совершенно читать дальше. То есть, условно говоря, если человек освоил какие-то механизмы литературной цивилизации.

ДЧ: Вы говорите о текстах традиционного досугового чтения. Нужно ли их разбирать на уроках?

О. Н.: Конечно, нужно! И второе, что необходимо — это включение в программу литературы XX в. Нужно всерьез изучать зарубежную литературу XX столетия, и от этого никуда не уйдешь, потому что, если мы этого не знаем, то мы фактически лишаем человека возможности выбора. Мы страдали в советское время, что нам надо было как-то самим завоевывать свои позиции. Теперь точно такая ситуация, точно такое же отсутствие возможности выбора. В 1990-е было такое, школьники читали зарубежную литературу в школе — Борхеса, Кортасара, Томаса Манна, серьезную зарубежную литературу... И это еще один путь, потому что надо всерьез обучаться особому языку литературы. Школьное образование никоим образом не работает на то, чтобы у ученика сформировалось сознание современного человека, школа работает ретроградно, школа работает как анахронизм — и это катастрофа. Пока у нас вершиной искусства мыслятся передвижники — это хана! На самых разных конференциях — филологических, музейных и т. д., в 2000-е гг. встает человек и начинает воевать с черным квадратом Малевича. Они все начинают воевать с современным искусством, под последним понимая классику авангарда. Каждый раз кто-нибудь встанет и скажет, что он сам нарисует этот квадратик. Вот и все, понимаете?

И школа-то до XX в. и не доходит толком никогда, то есть получается, что мы совсем не обучаем человека языку культуры XX столетия или XXI-го, а человек-то уже другой. Мало того, у нас получается так, что и та литература, которую мы подбираем из русского XX столетия, говорит о том, что все еще властвует вот этот реалистический диктат. Например, читаем Шолохова, вместо того, чтобы читать в огромных количествах Леонида Андреева. Это язык XX в., при этом абсолютно простой. Кто читал Леонида Андреева, для него не страшно все остальное.

И остается вопрос: как это сделать? Может быть стоит обратить внимание на те же выставочные проекты. Почему они возникли сейчас? По простой причине: современный человек — это человек с визуальными кодами прежде всего, это человек не книжный, не

вербальный. И соответственно книга должна переводиться в другие форматы. Почему язык кинематографа не изучают в школе? Ведь через него можно прийти к той же классике. Давайте наоборот, сначала кино посмотрим, а потом Онегина почитаем. В жизни все работает именно в этом порядке. Когда вышел сериал «Идиот», издательства продали колоссальное количество Достоевского! Все рванули читать. Нормально совершенно, почему нет?

И еще один момент — это эксперименты с текстом. Надо преодолеть этот миф о неприкасаемости классики. Есть такие опыты: дети вставляют пропущенные эпитеты в текстах Пушкина, дописывают новеллы. По сути, так же работают и выставки. Пересоздание, перевод текста в другие форматы: игровой формат, формат эвристических заданий, через предмет. Как угодно. И это совершенно нормально, потому что это нормально для современного сознания, современный человек это считает. Это еще один ход к тому, чтобы человек взял в руки книгу. Просто так он все равно ее не возьмет. Это школа должна давным-давно понять. В конце концов, дойдет до того, что всегда угроза существует, что просто-напросто выкинется литература из школы. И эта ниша никогда ничем не будет занята, и это катастрофа. И она почти неумолима, потому что школьная литературная политика не хочет понять, что происходит.

АРХИВ

В этой рубрике мы публикуем две статьи 1920-х гг. о преподавании литературы в школе.

А. Я. О преподавании русской литературы: в порядке обсуждения // Школьный работник. 1923. №2. С. 5–7.

Автор статьи, скрытый за инициалами «А. Я.», неизвестен. В словаре псевдонимов приводится около десятка идентифицированных А. Я. (см.: *Масанов Ю. И.* Псевдонимы русского алфавита Р–Я. Т. 3. 1958), однако ни один из этих людей не имел отношения к педагогической деятельности. Статья опубликована в провинциальном журнале «Школьный работник», который издавался три месяца с октября по декабрь 1923 г. псковскими губернским отделом народного образования для методической помощи местным учителям. В пятом номере «Школьного работника» опубликована еще одна статья, «Опыты обществоведческих экскурсий», подписанная этими же инициалами. Судя по содержанию статей можно предположить, что их автор — школьный учитель.

Савич Ал. О задачах и характере преподавания литературы в трудовой школе // Педагогическая мысль. 1923. №1. С. 1–18.

Александр Антонович Савич (1890–1957) — советский историк и педагог, доктор исторических наук. В начале 1920-х гг. работал в Белорусском государственном университете в Минске, где стал одним из основателей кафедры русской истории, занимался изучением истории московско-польских отношений в Смутное время. Наибольшую научную известность А. А. Савичу принесла историко-краеведческая деятельность в Перми, куда он переехал в 1924 г. Работая в Пермском университете, Савич был заместителем председателя Кружка по изучению Северного края, одним из учредителей Пермского этнографического общества, членом Пермского общества краеведения, членом Общества исторических, философских и социальных наук при ПГУ. Среди наиболее крупных исторических трудов Савича по истории Урала и Русского Севера — монографии «Прошлое Урала: Исторические очерки» (Пермь, 1925), «Соловецкая вотчина XV–XVII вв. Опыт изучения хозяйства и социальных отношений на крайнем русском Севере в Древней Руси» (Пермь, 1927), «Очерки истории крестьянских волнений на Урале XVIII—XX вв.» (М., 1931) и др. В 1920-е гг. А. А. Савич опубликовал работу по истории образования (Школьная реформа в Польско-Литовском гос-ве в последней четверти XVIII в. // Вестн. Нар. Комм. Просв. ССРБ. Минск. 1922. Вып. 3–4, 5–6, 7–8, 11–12) и несколько статей на педагогические темы (Работа учительства и с учительством // Народный учитель. 1924. №2. С. 66–70; Литература во 2-м концентре школы-семилетки // Просвещение Сибири. Новосибирск. 1930. №2(71). С. 78–82; Вопросы

общественно-политического воспитания по педагогическим журналам // Просвещение на транспорте. 1928. №12. С. 117–119).

Выражаем благодарность студентам СПбГУКИ Л. Алейник, В. Илющенко, Е. Егоровой, М. Карину и П. Черкасу за подготовку текстов статей к републикации.

А. Сенькина, А. Плюц

А. Я.

О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. (В ПОРЯДКЕ ОБСУЖДЕНИЯ)

Новые программы НКП, вводимые в нашу школу в настоящий момент, отводят русской литературе второстепенное, если не третьестепенное значение. Это вызывает недоумение «словесников». — Как, учительной русской литературе, той святыне, на которой воспитывались русские люди вот уже целое столетие, которая горела единственным огнем в проклятые времена царевщины, у которой неисчислимы заслуги пред прогрессом и человечеством, как, этому центральному светилу русской общности отводят только последнее место! — Вполне попятно, что люди, на литературе воспитавшиеся и вследствие долгой привычки ее обоготворяющие, не могут представить современную школу без литературы. Они не додумались еще до всей глубины революционного акта НКП, который, низводя литературу на последнее место в школе, тем окончательно порывает со стариной, ибо и школа, и воспитываемый ею человек должны стать иными. В будущем гражданине РСФСР должен быть развит техник и социолог (в сущности, техник общества), а не «гуманист», «словесник» или «слюнявый альтруист», по удачному выражению Эрнста Геккеля.

Хотя об литературе до сего времени привыкли говорить только с глубочайшим почтением, как об озолоченной святыне, но да будет позволено в последующих строчках говорить и о том *гражданском вреде*, который «учительная» (слово Венгерова) русская литература нанесла русскому человеку. Будем кратки и откровенны.

Россия нуждается в новом человеке, и этот новый человек народится. Каким он будет, еще трудно представить, но я лично его представляю «американцем», вроде героев Смайльса, человеком с железными нервами, могучими мускулами, всепреодолевающей волей и мозгом инженера. Героическое настоящее и будущее России должно выковать этого богатыря, и школа должна в этом всемерно помочь. Но «гуманистическая» школа, пропитанная духом русской

литературы сможет ли это сделать? Много ли в нашей литературе произведений, на которых сможет воспитываться будущий человек?

Одна из особенностей русской литературы, что вся она создана больными людьми. У нее нет жизнерадостных эпикурейцев и мудрецов, как Гете, нет глубочайших сердцеведов, не удрученных своим познанием и могущих растворяться в веселейшем хохоте, как Шекспир, нет мудрецов, как Сервантес, нет титанических образов Мильтона и Байрона, нет сатириков и тончайших скептиков, как А. Франс. Некоторая часть сочинений Пушкина, Гоголя и Достоевского — вот все, что может преподнести подростку, не опасаясь испортить его волю мечтательностью и болезненно извращенным сексуализмом, его эстетическое чувство—отвлеченной „красотой» (тогда, как вся красота должна быть в действии) и его общее мировоззрение — излишней жалостливостью к типам, по выражению Ницше, подобно червивым плодам висящим на ветке. Есть писатели прямо-таки вредные, которые все-таки высоко почитаются, как напр., Тургенев, Манков, Горький первой поры и др. Какой разврат должны вносить в неустановившуюся, но все же здоровую психику подростка «лишние» (правильнее бы, гнилые) люди Тургенева со своей болезненной половой любовью, облеченною писателем до слащавости сентиментальным «поэтическим» ореолом, сколько случаев «соблазнения» малых сих имеет на своей совести этот писатель, заразивший микробом «эротических мечтаний» и безволия естественно чувствующие юношеские души! Тоже самое почти можно сказать и про Майкова, в высшей степени «поэтично» воспевающего те же гадкие продукты разложения, что и Тургенев, золотящего безволие, болезненное половое чувство и какую-то беспричинную, но терпкую и заразительную грусть, присущую разве только римлянину III в., французскому дворянину XVIII в. и русскому помещику после 1905 года. Не менее развращает воображение и волю Горький эпохи Мальв, Челкашей, Орловых, хотя и динамика этих героев построена на активности; но дело в том, что эти «широкие натуры» и их романтизм всецело выдуманы; правда, в жизни требуется и геройство, но отнюдь не в столь театрально-романтической форме. Какое извращенное понятие о жизни будет иметь подросток, увлекающийся горьковскими босяками, той жизни, которая требует геройства незаметного, ежедневного, ежечасного, геройства обыденного труда, но не похожего на фейерверк?!

Мы, конечно, воспитывались на литературе, следовательно, всосали и ее болезненность — оттого мы безвольны, мечтательны,

непрактичны, иногда разбиваем свою и чужую жизнь по примеру героев Тургенева, и т. д. Но будущее поколение не должно быть похоже на нас. Мы и взрослые питаемся молоком, т. е. литературой, оттого у нас дряблые мускулы, некрепкие кости, слабые нервы и почти неспособный к систематической работе мозг, но будущее поколение не должно быть на нас похоже, оттого оно должно рано отвыкнуть от молока и перейти на твердую, соленую и приправленную пищу. Если мы поймем это, то поймем и тот вред, который нам (правда, по нашей же вине!) нанесла русская литература. Если бы при преподавании русской литературы отвести только $\frac{1}{4}$ отпущенных ей часов изучению беллетристов и поэтов, а $\frac{3}{4}$ посвятить изучению идеологов общественной мысли, Белинскому, Чернышевскому, Писареву, Добролюбову, Герцену, Бакунину, Лаврову и т. д., это развило бы несравненно больше ум учащегося и соблазн от Тургеневых был бы значительно обезврежен.

Но здесь я чувствую, что правоверный «словесник» возопит: — Да, помилуйте, где воспитание эстетического чувства?! На это отвечаю, что обещаниям эстетического воспитания в школе можно верить меньше всего. Школа в нас всех создала непреодолимое отвращение ко всем тем «классикам», которых мы в ней изучали. Для всех нас закрылся навеки чудный мир Пушкина, Гоголя, Лермонтова, Гомера, греческих трагиков и римских историков и т. д., и благодаря только усердным не по разуму «словесникам», которые даже в простом грамматическом разборе оперировали чудными стихами Пушкина и такой же прозой Гоголя, «сплошь сотканными из блеска и трепета». Великолепно все знаем, каким опошленным и загаженным кажется после того весь этот «блеск и трепет».

Кроме того, отношение «словесников» к литературе было крайне неправильное и не могло проявить все таящиеся в ней ценности. Учили поклоняться, но не изучали. И мы поклоняемся, поклоняемся до курьезного. Мы не терпим ни одного человеческого пятнышка на сияющей ризе писателя; мы «облагораживаем» глупую, бессмысленную, гадкую дуэль Пушкина, превращая его в какого-то рыцаря, выступившего на бой за какую-то «честь». Это оттого, что мы почти не знаем общество, хозяйственную и политическую жизнь пушкинской эпохи. Если бы мы постоянно имели пред глазами экономическую конъюнктуру пушкинского времени, мы видели бы, как поместное дворянство тогда, хотя и внешне вполне усвоило европейскую культуру, но внутренне это «творение Екатерины» стало уже разлагаться, и знали бы, что в такой среде возможна была

личность, в которой спокойно бок о бок умещались великий поэт, человек громадного ума, стоящий выше «света», и глупый, смешной, дряблый, гаденький и подленький светский щеголь, погибший по пустому поводу.

Тогда, возможно, Пушкин стал нам бы еще дороже, как человек, которому ничто человеческое не чуждо, как плоть от плоти нашей, трагедию которого бы мы понимали и любили бы за глубокую человечность этой трагедии, несомненно отразившуюся и в его произведениях. Тогда бы в его произведениях мы нашли бы новые, неизвестные еще нам красоты. Теперь в этом отношении школа поставлена несравненно лучше, так как обществоведение, которому в новых программах отведено одно из главных мест, сможет учащемуся дать метод, чтобы раскрыть время, среду и идеологию класса, к которому принадлежал поэт, и вместе с тем расшифровать его сложную психологию.

В заключение скажу: если мы добросовестно поймем, что советская школа должна создать не мягкотелых и безвольных „интеллигентов” по образцу нас самих, а закаленных, твердых и с сильной волей профессионалов, то поймем и новую программу НКГ и вовсе не станем жалеть об унижении заслуженной русской литературы.

А. Я.

Савич Ал.

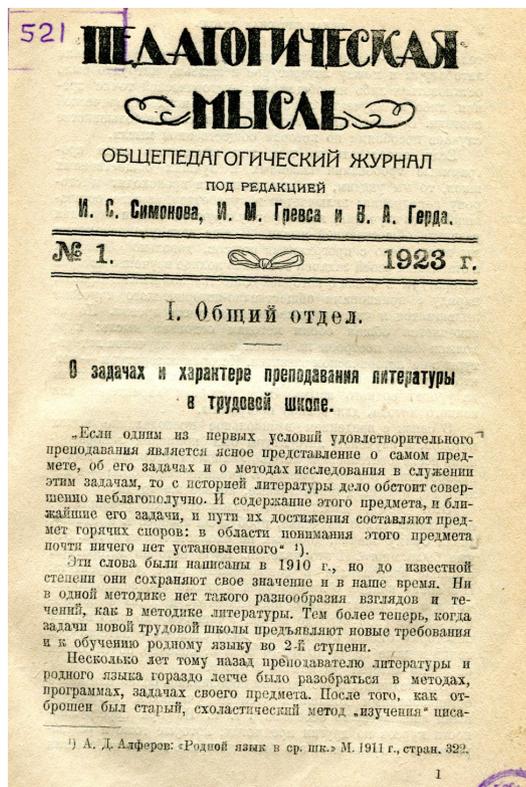
О ЗАДАЧАХ И ХАРАКТЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ

«Если одним из первых условий удовлетворительного преподавания является ясное представление о самом предмете, об его задачах и о методах исследования в служении этим задачам, то с историей литературы дело обстоит совершенно неблагоприятно. И содержание этого предмета, и ближайшие его задачи, и пути их достижения составляют предмет горячих споров: в области понимания этого предмета почти ничего нет установленного»¹.

Эти слова были написаны в 1910 г., но до известной степени они сохраняют свое значение и в наше время. Ни в одной методике нет такого разнообразия взглядов и течений, как в методике литературы. Тем более теперь, когда задачи новой трудовой школы предъявляют новые требования и к обучению родному языку во 2-й ступени.

Несколько лет тому назад преподавателю литературы и родного языка гораздо легче было разобраться в методах, программах, за-

¹ Алферов А. Д. Родной язык в средней школе. М., 1911. С. 322.



дачах своего предмета. После того, как отброшен был старый схоластический метод «изучения» писателя без выяснения связи между отдельными явлениями литературы и между литературой и жизнью, нетрудно было остановиться либо на общественно-исторической точке зрения, либо на изучении литературы в рамках исторической поэтики. Все пособия по литературе являлись в большинстве случаев пособиями по истории общественной мысли.

Если проследить за тем, как изменялись тогда программные требования казенных и лучших общественных школ, то мы увидим, что изменения эти происходят в сторону пополнения: включается в курс отдел, раньше остававшийся без изучения, яснее формулируются задачи изучения развития общественной мысли. И еще накануне революции мы имели дело с программами курсов, довольно обширных и ставивших своей задачей возможно полное изучение истории литературы в связи с историей общественной мысли. Правда, наряду

с принципами общественно-исторического изучения выдвигается и чисто-художественная точка зрения. Но не изменяется общая обоим методам основная мысль: курс должен быть построен на систематическом изучении литературы в ее историческом развитии. История литературы — вот что является предметом изучения в старших классах школы на уроках родного языка. Этот историзм характерен для всякого метода, для всякой программы.

В связи с введением в школьное преподавание новых методов к изучению литературы был применен лабораторный исследовательский метод. Учащиеся старших классов превратились в юных ученых, а ученические работы — в маленькие, правда, компилятивные, но все же труды.

Этот метод давал свои положительные результаты: осмысливал самое изучение, пробуждал интерес к предмету, давал сумму знаний, добытых не схоластическим путем. Это уже было много, и это увлекло. Курс истории литературы в школе превратился в сокращенный курс университета. И в конце концов с литературой в школе произошло то же, что и с историей: редкий преподаватель доводил в последнем классе свой курс до конца. Учащиеся, хорошо изучив некоторые отделы курса, были мало знакомы с литературой конца и даже середины 19 в. и, конечно, почти совсем не знали литературы начала 20 в.

Эти недочеты преподавания пополнялись более или менее организованным домашним чтением учащихся, литературными внеклассными беседами и т. п. Но при перегруженности курсов по другим предметам, которые тоже и расширялись, и углублялись, это было доступно только небольшим группам учащихся. Ненормальное положение предмета чувствовалось всеми преподавателями литературы, и потому, в последнее время, по крайней мере, замечалась некоторая неустойчивость в самом основном направлении преподавания, а, главное, в определении задач курса литературы.

Характерны и интересны в этом отношении труды осеннего съезда преподавателей русского языка в Петрограде в 1921 г. На этом съезде выступали с докладами видные лучшие теоретики-методисты наряду с практиками, преподавателями. В речах и докладах тех и других чувствовалось, что нет одного фронта и что разделение фронта идет не по одной линии столкновения «общественников» и «эстетов», а по многим линиям. Сопоставьте тезисы различных докладов, и вы увидите, до чего по-прежнему неясны пути и задачи преподавания литературы.

«Литература должна занять одно из первых мест в углублении понятия “труд” изучением труда художественного творчества, воспитанием уважения к труду личности автора-поэта и автора-критика и установлением соотношений между художественным творчеством с другими видами социально-трудового процесса... Она должна воспользоваться вновь открытыми для нее возможностями для полного освещения всех факторов личного и социального творчества в искусстве и жизни». Так определяются задачи литературы в трудовой школе докладчиком С. А. Золотаревым².

Здесь такое многообразие задач, такая широкая и неопределенная, чтобы не сказать более, постановка вопроса [Особенно тезис 4. Там же], что найти здесь определенный ответ на вопрос о содержании курса литературы нельзя.

Зато в тезисе 5-м есть весьма важное замечание, «что можно прорабатывать курс литературы в таком объеме и в тех исторических пределах, чтобы возможен был для учащихся анализ различных подходов искусства к осмысливанию жизни и ясна была основная линия эволюции творческого процесса». В этих словах мы видим не только более ясное определение задач преподавания литературы, но и путь к построению нового курса литературы в трудовой школе. Впрочем, С. А. Золотарев считает этот путь только «возможным», допустимым наряду с историко-литературным построением курса. [Там же. Тезис 5].

В. А. Елтуяла ставит изучению словесности прежде всего «цели чистого познания»³.

Достигнуть этой цели можно путем изучения литературы с точки зрения историко-литературной. В тезисе 7-м В. А. Елтуяла развивает подробно вопрос о том, как нужно изучать с этой точки зрения словесность. Здесь мы встречаемся с обычным планом такого рода изучения. Кто знаком с учебными пособиями В. А. Елтуялы, тот знает, как почтенный докладчик строит свой курс литературы. Но и здесь мы находим поправку к чистому, ортодоксальному курсу историко-литературного изучения.

В тезисе 6-м В. А. Елтуяла говорит о том, что такому курсу должно предшествовать:

а) внеклассное чтение учащимися больших произведений (по особому сообщенному им плану или без него); б) классное чтение мелких произведений или отрывков из крупных. «Цель этого чтения,

² Просвещение: педаг. сб. 1922. Вып. 21. С. 235.

³ Там же. С. 236.

особенно внеклассного, — вызвать в учащемся как в читателе ту цепь могучих переживаний, возбудителем которых и является всякое классическое словесное произведение»⁴.

Таким образом, В. А. Елтуяла считает необходимым «вызвать у учащихся ряд переживаний» от непосредственного знакомства с литературным произведением. Но все же основной задачей является историко-литературное изучение.

П. Н. Сакулин⁵ требует прежде всего изучения самого произведения „как конкретной и индивидуальной данности”: необходимо „анализировать поэтическое творчество прежде всего в его имманентном состоянии”. В результате подобного анализа раскрывается „душа” произведения или писателя, т. е. тот психологический фокус, в котором сосредоточиваются все нити творческого процесса”. И несколько ниже допускается необходимость изучать явления поэтического творчества социологически и исторически. В построении курса П. Н. Сакулин допускает полную свободу. Построение литературного курса, по его мнению, может быть различным, в зависимости от общей структуры школы.

А. Д. Александров⁶ в своем докладе о месте устной поэзии и древней письменности в истории литературы допускает значительные отступления от старого плана прохождения этого отдела. Он требует исключения из курса систематического изложения истории и теории происхождения устного творчества, сближая знакомство с устным творчеством с изучением образцов художественной личной литературы, аналогичных по своему содержанию или настроению, и относит курс древней письменности к старшим классам.

Я так долго задержался на докладах съезда 1921 г. потому, что в них характерным образом выясняется раздвоенность точек зрения на сущность преподавания литературы. С одной стороны, историко-литературное изучение, с другой, — чтение и использование литературного произведения *an und für sich*. Чувствуется несомненное желание примирить обе точки зрения, объединить их и дополнить одно изучение другим. Отсюда и систематический курс истории литературы с внеклассным чтением у г. Елтуялы и «анализ различных подходов искусства к осмысливанию жизни наряду с историей литературы» у г. Золотарева.

Докладчики, как и большинство преподавателей русского языка и литературы, не хотят устранить самую идею историзма,

⁴ Там же. С. 237.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

стремятся придать всем сообщаемым по литературе сведениям систематический характер, без чего всякое, хотя бы и самое серьезное чтение, самый серьезный анализ останутся как будто отрывочными в противоположность знаниям по другим предметам школьного преподавания. И потому обычная схема историко-литературного изучения *mutatis mutandis* неизбежно прилагается к прохождению курса литературы и в трудовой школе, как и в школе „учебы”. Иногда историю литературы заменяет историческая поэтика, но система остается та же.

Попытаемся разобраться в нашем общем пристрастии к историко-литературному курсу. Нам не приходится говорить о тех преимуществах, и научных и чисто-методических, которые представляет такой курс: эти преимущества общеизвестны и очевидны. Остановимся на трудностях и дефектах такого построения курса, как в том случае, когда он является единственным в школе, так и тогда, когда он корректируется чем-либо другим.

Объем и задачи истории литературы настолько еще не установлены и не определены, методы историко-литературного изучения настолько разнообразны и неустойчивы, что даже университетские общие курсы литературы какого-либо профессора вызывают нередко самые серьезные возражения со стороны лиц, исповедывающих другие каноны историко-литературного изучения⁷.

Если так обстоит дело в высшей школе, то гораздо труднее справиться с этими затруднениями в средней. Здесь каждый преподаватель мудрит по-своему. В этом, пожалуй, беда еще не была бы так велика: в конце концов, и в методиках других предметов допускаются весьма различные направления. К сожалению, в истории литературы чаще, чем в другой науке, гипотеза выдается за истину, личные домыслы ученого или преподавателя — за бесспорное достояние науки.

Чтобы убедиться в справедливости такого замечания, достаточно перелистать два-три учебных пособия, особенно из тех, которые отступают от обычного, шаблонного типа.

И мы замечаем, что в последнее время (дореволюционное) новых учебников по истории литературы выходило очень мало. Появлялись именно п о с о б и я , разработавшие только один какой-либо отдел, один какой-нибудь вопрос, трактовавшие литературу с одной какой-либо точки зрения, о чем авторы добросовестно и предупреждали в своих предисловиях.

⁷ См. интересные в этом отношении указания и сопоставления в книге академика В. Н. Перетца (Краткий очерк методологии истории русской литературы. Птр. 1922).

Большинство преподавателей часто вовсе отказывалось от всяких учебников и заменяло их записками учащихся, составленными с их слов, по их лекциям. Само собою разумеется, что в таких случаях личная точка зрения преподавателя настолько определяла направление и содержание записок, что говорить о научной объективности таких курсов не приходится.

Самое трудное в преподавании литературы — это многообразие задач, которые она должна разрешить как наука.

«Задача исторического изучения литературных явлений, по определению академика В. Н. Перетца, заключается в том, чтобы найти связующие их звенья и объяснить генетически происхождение одного явления из другого или из целой группы других, в зависимости от исторических условий жизни народа, в лице писателя, творящего свою литературу»⁸.

Приняв далее такое определение задач истории литературы, как науки, мы должны признать, что выполнить их в условиях средней школы по отношению ко всему курсу мы не в состоянии. Для этого слишком недостаточна подготовка учащихся средней школы, еще только начинающих приобщаться к научным методам познания.

Кроме того, стараясь даже быть строго объективным и стремясь вести свой курс возможно более научным путем, преподаватель неизбежно разбрасывается и всегда нарушает цельность и единство работы и тем самым ослабляет ценность даже бесспорно научного метода. И это неизбежно. Неизбежно потому, что школьное преподавание в отличие от университетского больше имеет в виду живую, развивающуюся, растущую детскую и юношескую душу, ее, может быть, сегодняшние запросы. Чистая, научная истина здесь — средство, и почти никогда не бывает целью.

Сложность дела заключается еще и в том, что разделение систематического курса истории литературы по классам не совпадает с разделением учащихся по возрастам в этих классах. Кому из преподавателей не приходилось сталкиваться с трудностями прохождения курса древней письменности или народной поэзии в прежнем пятом, нынешнем II кл. 2-й ступени, т. е. с учащимися 14–15 лет?

Самое живое и интересное прохождение этой части курса всегда несколько чуждо учащимся. Их можно легко заинтересовать еще непосредственной красотой народной поэзии, даже некоторыми частностями в древней письменности, но, конечно, систематического изучения с 14–15-летними девочками или мальчиками про-

⁸ Перетц В. Н. Краткий очерк методологии истории русской литературы. С. 37.

вести нельзя, не фальсифицируя его и не обманывая себя. Это-то затруднение и заставляет некоторых преподавателей переносить изучение народной поэзии и древней письменности на старшие классы или даже отказываться от научного построения этой части курса, ограничиваясь только непосредственным знакомством учащихся с самыми произведениями⁹. Но этим уже нарушаются стройность и последовательность научного курса.

Довольно легко размерить и уложить в какие угодно рамки литературу до XIX в. Но вот, когда переходишь к важнейшему, самому интересному отделу литературы, именно — литературе XIX в., чувствуешь, что перестаешь владеть предметом, что он сам начинает владеть преподавателем и учащимися. То, что предполагал проработать в 3–4 урока, растягивается на 10. Дело в том, что для учащихся средней школы, опять-таки в отличие от студентов университета, произведения Пушкина, Гоголя являются не как предмет изучения, а как непосредственное литературное восприятие, впервые ими оцениваемое, прежде всего субъективно, как литературная данность.

Субъективное понимание произведения учащимися заставляет преподавателя отвлекаться, углублять, осмысливать это понимание, а эти задачи часто не совпадают с задачами систематического курса истории литературы и, во всяком случае, нарушают его планомерность. Кроме того, изучение творчества писателей XIX в. так разносторонне, приводит учащихся к знакомству с таким количеством литературного и чисто исторического материала, что курс XIX в. растягивается, расширяется и требует такого количества времени, какого школа предоставить преподавателю русской литературы не может.

Существование в университете чуть ли не отдельной кафедры пушкиноведения отражается и на увлечении изучением Пушкина в школе. И нельзя считать это увлечение незаконным. Оно вполне естественно при желании преподавателя подойти к изучению творчества писателя, вооружившись всеми последними данными науки.

Обилие материала в истории литературы XIX в. приводит к двум крайностям. Либо весь курс проходит бегом, по верхам. Здесь и романтизм с классицизмом, здесь и Шеллинг и Гегель, здесь и славянофильство и западничество, здесь и Сент-Бев, Брюнетьер и наш Ал. Н. Веселовский, здесь, наконец, и все русские писатели, не только корифеи, но и *dii minores*. В результате курс доведен до 3-й четверти XIX в., дано знакомство с «последовательным развитием» русской литературы чуть ли не до наших дней.

⁹ См., напр., доклад А. Д. Александрова «Просвещение» (1922).

Но о ценности такого прохождения курса вряд ли может быть два мнения. Даже у наиболее интересовавшихся литературой учащихся немного остается от такого курса. Я уже не говорю о том, что основной принцип новой школы, принцип самостоятельности, при таком быстром движении все вперед и вперед, не может быть применен. Так, между прочим, строился курс в старой казенной школе (в реальных училищах). Существовали и специальные учебники для таких курсов (напр., В. В. Сиповского). Но может встретиться и другая крайность. Преподаватель слишком много времени отдает изучению творчества одного какого-либо писателя. При таком, и даже меньшем увлечении изучением одного писателя на изучение или хотя бы на знакомство с другими художниками слова нет времени.

И в большинстве случаев курс литературы в средней школе, теперь в IV кл. 2-й ступени, заканчивается Лермонтовым, в лучшем случае, — Тургеневым, т. е. тем же, чем и 20 лет тому назад в старой классической гимназии. Правда, ущерб в количестве искупается качеством, недочеты в объеме курса покрываются основательностью изучения небольшого.

Можно еще доказывать, что такое основательное изучение единственно и полезно в целях настоящего литературного образования учащейся молодежи, но чего уж нельзя никак доказать, это — того, что такое изучение удовлетворяет учащихся, захватывает их, пробуждает их ум и чувство к самостоятельной деятельности в жизни. Не забудем слов Игоря Северянина: «Для нас Державиным стал Пушкин...»

В этих словах много правды.

Как бы высоко мы ни ставили Пушкина, как бы ни приучали учащихся к серьезному пониманию творчества его и его преемников, как бы ни воспитывали в них благоговейное чувство к родоначальникам новой русской литературы, живые интересы и стремления учащихся зовут их дальше, вперед к творчеству писателей ближайших к нам эпох и даже наших дней.

А что будет через несколько десятков лет, когда Чехов для будущих поколений станет Державиным?

Сколько часов в неделю, да и лет, потребуется тогда преподавателю для систематического курса истории литературы?

Здесь мы, впрочем, затрагиваем вопрос, который может быть поднят при построении курса всякой науки, пользующейся историческим методом, в частности, курса истории. Тем яснее необходимость теперь же пересмотреть программы и вообще постановку так называемых гуманитарных предметов в средней школе.

Хочется остановиться еще на одной трудности, которую пытаются преодолеть преподающие литературу. Это — несогласованность курсов истории и истории литературы. Как ни видоизменяют программу последней, все же приходится знакомить учащихся с литературной эпохой прежде, чем эта эпоха изучена в курсе истории. Это обстоятельство осложняет работу преподавателя литературы, особенно при желании изучать литературу с точки зрения общественно-исторической. Стремление поставить определенное литературное произведение в связь с общественными настроениями современной эпохи заставляет преподавателя литературы брать на себя задачи историка.

Чтобы согласовать работу по истории с работой по литературе, пытались соединить в одних руках преподавание по обоим предметам.

Но дело, конечно, не в преподавателях, а в различии методов обоих предметов и, главное, в невозможности согласовать хронологически порядок изучения истории и истории литературы.

Наряду с курсом истории литературы очень часто параллельно ведется во всех классах чтение и разбор литературных произведений вне курса по особому плану, а иногда и без всякого плана. Рядом с каким-нибудь Симеоном Полоцким разбирается на одной и той же неделе, напр., Гаршин. Изучая в течение двух-трех уроков «Домострой» или «Юности честные зеркала», учащиеся один-два часа после этого читают и разбирают «Attalea princeps» Гаршина или «Без дороги» Вересаева.

Оставляя в стороне вопрос, насколько методически правилен и допустим такой параллелизм, укажем только опять на чисто внешние затруднения. В результате соединения таких различных курсов проигрывают очень много оба и, во всяком случае, курс истории литературы, так как для него остается очень мало времени.

Таким образом, отдавая должное некоторым положительным сторонам систематического курса истории литературы во 2-й ступени, мы никак не можем признать его научным, а историю литературы в средней школе — настоящей наукой.

Все это заставляет опять и опять обратиться к вопросу о задачах преподавания литературы в средней школе и в разрешении его поискать указаний на то, как следовало бы строить это преподавание в трудовой школе.

Уже со времен Тихонравова и Стоюнина установился взгляд, что в школе должны изучаться прежде всего самые произведения, а не даваться сведения о них.

Знакомство с самыми произведениями важно в двух отношениях: во-первых, оно имеет воспитательно-образовательное значение; во-вторых, оно помогает выработке языка учащихся.

Вот бесспорное во мнениях всех методистов русской литературы.

Непосредственное, непременно живое, т. е. затрагивающее душу юноши или девушки, как отклик на их запросы, знакомство с произведением, с одной стороны, и язык учащихся, не выработанный еще, тоже живой, часто своеобразный, хотя и неправильный и только постепенно развивающийся в индивидуальное средство выражения мысли, — вот вехи, по которым, как нам кажется, можно направить путь при разрешении вопроса о курсе литературы в средней школе. Позволим себе еще раз напомнить мнение, высказанное А. Д. Алферовым: «В истории литературы, как в одной из ветвей истории в широком смысле, необходимо... прежде всего дать почувствовать юношеству жизненную сторону факта, дать возможность его пережить, определить собственное отношение к нему...»¹⁰.

Если эта мысль верна, то при выборе материала для отдельных классов необходимо руководствоваться прежде всего психологическими предпосылками. Не та или иная идея, объединяющая курс литературы, не хронологическая последовательность, а психологическая, так сказать, подготовленность учащихся для живого восприятия данного литературного произведения или данного цикла произведений, — вот что должно руководить преподавателем в выборе материала. Здесь нужно договориться до конца. Церковная письменность X–XI вв., «Переписка Грозного с Курбским», сами по себе способные серьезно заинтересовать учащихся и стать для них живым памятником человеческого творчества тогда, когда они по возрасту дойдут до этого, все же останутся в лучшем случае любопытными экспонатами древности во II или в I кл. 2-й ступени, где они проходятся в обычном курсе. Вся красота народной поэзии и, еще больше, вся прелесть религиозно-песенного народного творчества совершенно пропадают при знакомстве учащихся с ними в том возрасте, когда их интересы, их духовный рост очень далеки от переживаний народной души, вызвавших эти произведения.

Нужно помнить, что юноша растет, и в процессе этого роста чтение литературных произведений есть одно из средств проверки

¹⁰ «Родной язык в средней школе», с. 326. Ср. с этим мнением мысль проф. Сакулина о необходимости изучать произведение в его имманентном состоянии («Просвещение»).

своих формирующихся еще чувств. Юноша или девушка прежде всего читает, воспринимает произведение, а потом, и то не всегда и не сразу, анализирует.

Для учащихся II–III кл. Рудин интересен сам по себе, а не как тип 40-х годов, интересен как литературное воплощение, может быть, некоторых мыслей и чувств, уже забродивших в душе юного читателя.

Споры, возникающие в классе о значении „Записок охотника” и всего Тургенева, показывают, что вопросы о литературном родстве Тургенева очень мало интересуют учащихся; их сильнее захватывает вопрос о прекрасности и нежности этого писателя, о реальной ценности для нас, для нашего времени его образов.

Что может дать в таком случае юноше систематический курс истории литературы, размещающий произведения по классам в их хронологической последовательности, не считаясь вовсе с возрастом, с психологической заинтересованностью учащихся?

Правда, можно сказать, что в руках хорошего преподавателя всякое произведение в любом возрасте может послужить для пробуждения у учащихся собственных мыслей, собственных переживаний соответственно их возрасту.

Если бы это было и так, а в этом очень можно сомневаться, то и в этом случае возникает вопрос, чего бы мог достигнуть такой опытный преподаватель, если бы он воспользовался скорее достигающим цели и более доступным средством, познакомил бы учащихся с произведениями но их возрасту и запросам.

Учащийся, повторяем, знакомится с литературным материалом в процессе своего духовного роста, когда самое чтение для него есть то, чему он обучается. Если для всякого читателя элемент субъективности в восприятии литературных образов предшествует объективной оценке и объективному разъяснению их, то у юного читателя этот элемент не только доминирует, но и долгое время остается единственным, несмотря на все старания преподавателя уже в I или во II кл. снабдить учащихся методами более или менее объективной, критической оценки произведения.

Основываясь на этом, мы должны признать, что роль литературы в школе — особенная и исключительная. Практика не только прошедшего, но и нынешнего времени показывает, что уроки литературы и русского языка вообще, почти всегда, как мы уже это и отмечали выше, превращаются в беседы „по поводу”, значительно отступающие от предмета собственно историко-литературного

изучения или изучения языка. Поэтому образовательное значение литературы в средней школе должно быть понимаемо в очень широком и потому неопределенном смысле слова, в противоположность более узкому и потому ясному и определенному значению других предметов школьного преподавания, а воспитательное ее значение выдвигается на первый план.

У нормально развивающегося ребенка и юноши книга, чтение, литература играют громадную роль как известный возбудитель, дающий импульсы к целому ряду переживаний, впервые появляющихся и впервые осознаваемых. Юноша, знакомясь с писателем, схватывая его образы, улавливая его мысли, в то же время прислушивается к своему внутреннему голосу, голосу заговаривающих неясных чувств, мыслей, стремлений.

Тут строгий научный метод, если он даже и возможен, не только не поможет, а скорее помешает, так как лишит читателя самого ценного в чтении — непосредственности. Мне самому приходилось встречать учащихся, которые всякое литературное новое произведение воспринимали слишком объективно, низводя его на степень предмета объективного наблюдения и изучения. Они подходили к произведению, впервые ими воспринимаемому, уже вооруженные скальпелем и микроскопом. Прочитанное произведение анализировалось, к нему прилагалась та или иная мера, оно рассматривалось как одно из звеньев литературной эволюции, а затем помещалось в свой указанный, как казалось молодому исследователю, наукой историко-литературный ящик. На этом и заканчивалась роль прочитанного произведения.

Думаем, что этого недостаточно. Для юноши литература не должна быть тем, чем является любой объект изучения на уроках естествознания. Да и природу ребенок воспринимает сперва во всей ее полноте и красоте и только потом начинает ее изучать. Пусть ребенок и юноша точно так же научатся сперва владеть человеческой речью, воспринимать произведения слова, понимать их, наслаждаться ими, а потом уже анализировать и изучать.

В младших классах школы чтение и знакомство с цельными, законченными произведениями на уроках родного языка и носят такой характер, и эти уроки обычно бывают самыми живыми и интересными. Но вот в I классе 2-й ступени начинается систематический курс либо, по-старому, теории словесности, либо истории литературы. Интерес к урокам почти всегда понижается; постепенно выделяется небольшая группа действительно заинтересовавшихся

предметом; остальные работают вяло, удовлетворяя только минимальным требованиям.

Если в деле преподавания других дисциплин в школе это вполне допустимо и естественно, то в литературе это кажется нам очень нежелательным в силу указанных особенностей самого предмета.

Можно, конечно, возразить, что, во-первых, руководство чтением и его согласование с классной работой в области литературы может идти параллельно с курсом истории и литературы и что, во-вторых, историко-литературное изучение именно и поможет своими методами правильно воспринять литературное произведение, осознавать это восприятие.

Мы уже говорили о том, насколько трудно осуществить этот параллелизм. Что же касается истинного значения методов историко-литературного изучения, то ко всему, что о них было выше сказано, можно еще прибавить, что без большой натяжки никак нельзя доказать, что изучение литературы XI–XII вв. поможет ученикам оценить и понять, а, главное, пережить и перечувствовать, например, «Детство» Толстого или «Сон Макара» Короленко. Благодетельное значение этих методов, если даже уверовать в них, скажется только гораздо позже, может быть, даже по окончании средней школы, когда и значение самой литературы для многих из питомцев школы значительно ослабеет.

Если мы придадим литературному образованию в средней школе то общее и широкое значение, на которое мы указали, то систематический курс истории литературы еще раз может быть поставлен, как нам кажется, под большое сомнение.

С курсом литературы в старших классах нужно сделать то же, что уже давно сделано с преподаванием родного языка в младших. Как там вместо сухих в большинстве случаев ненаучных грамматических правил стали обучать детей живой родной речи, так во 2-й ступени вместо того, чтобы давать учащимся исторические, хотя бы и систематизированные сведения по литературе, нужно научить их читать произведение человеческого слова, духовно расти и воспитываться на этом чтении.

Нужно вернуть детям радость непосредственного общения с книгой. В трудовой школе, в школе жизни, приближение уроков литературы к жизни должно стать очередной задачей.

Точно так же, как при обучении родной речи на младших ступенях необходимо давать учащимся больше практики, на старших ступенях необходимо упражнять их в чтении, в восприятии лите-

ратурных произведений. И если не следует гнаться за количеством прочитанного, то, во всяком случае, нельзя ограничиться и очень небольшим литературным материалом. Эта практика должна, несомненно, распространяться и на современную литературу, так как запросы жизни, современности предъявляют свои права. И знакомить учащихся с этой литературой нужно тогда, когда она доступна их пониманию, а не после того только, когда они усвоят обширный курс литературы предшествующих эпох. Научить юношество читать и понимать произведение сегодняшнего дня едва ли не важнее, чем познакомить его с литературой отдаленных эпох. Ведь школа должна научить реагировать на действительную жизнь и на ее явления.

Обычно приходится слышать замечания, что школа и не может в курсе литературы подвести учащихся к чтению и разбору произведений близкой к нам эпохи, так как здесь не возможен ретроспективный взгляд, а, следовательно, не возможна объективность изучения.

Мы уже говорили об объективности и научности такого изучения. К этому нужно добавить, что при таком ограничении курса вряд ли когда-либо познакомятся с позднейшими писателями. Кому известно множество людей, прошедших и среднюю, и высшую школу и не знакомых с произведениями писателей даже второй половины XIX века. Они остановились в своем литературном образовании на последней страничке своего школьного учебника или записок преподавателя. Так как самостоятельного интереса у них к литературе, к чтению нет, они и остаются лишенными одной из высочайших радостей жизни. Выдвигая эмоциональное значение литературы, мы, конечно, имели в виду, главным образом, литературу художественную. Но поскольку речь идет об обучении чтению и пониманию вообще всякого произведения слова, наши замечания относятся и к сочинениям прозаическим: критико-публицистическим и популярно-научным. Поэтому литературный материал, предлагаемый учащимся для разработки, должен обнимать и публицистические, и популярно-научные статьи. Не включаем сюда отдела чисто научной литературы, так как с научными сочинениями могут и должны знакомить учащихся преподаватели всех предметов.

Несколько слов о программе курса. Уж сколько раз говорилось, что программы предлагаются только к сведению и руководству, а не к неукоснительному исполнению. И все-таки каждый год, а то и два-три раза в год, даже в наше время, приходится отвечать на запросы о том, насколько выполнены программные требования.

Со стороны руководящих органов в деле просвещения страны должны предъявляться требования по окончании курса школы. Эти требования должны быть приняты во внимание при разработке программы в каждой школе. Но не больше. Самая программа должна намечаться в каждой школе отдельно, индивидуально для данного состава класса.

Преподаватель должен наметить основные вещи курса, принимая во внимание прежде всего психологические предпосылки, но подробную разработку программы он должен произвести вместе с классом, чтобы запросы учащихся тут же выявились и направили работу по надлежащему пути.

Программа должна допускать возможность отступлений и изменений в течение года, в зависимости от хода занятий.

Такая программа отличается гибкостью и не носит на себе характера чего-то отстоявшегося и застывшего.

Таким образом, мы считаем, что строго научного курса истории литературы в средней школе построить нельзя, и что вообще история литературы в школе не может рассматриваться как наука. Только некоторые вопросы могут быть проработаны более или менее научно.

Во-вторых, мы думаем, что взамен изучения литературы и писателей нужно дать учащимся средней школы непосредственное живое, затрагивающее их души общение с литературой, не вгоняя его в рамки какого бы то ни было систематически построенного исторического курса.

При выборе материала следует руководствоваться не методологическими, историко-литературными соображениями, а психологическими. Момент интереса психической подготовленности учащихся должен быть руководящим при этом выборе.

Как преподаватель родного языка в младших классах стремится научить детей владеть живой речью, а не познакомить их с мертвыми, застывшими формами, так преподаватель литературы должен научить не только созерцать великие творения прошлого, но и понимать живое творчество наших дней, реагировать на него и через это осмысливать свое отношение к жизни и людям, с одной стороны, и прислушиваться к собственным творческим порывам, — с другой.

Поэтому вместо систематического курса истории литературы мы предложили бы систематизированное знакомство с литературными произведениями, систематизированное чтение.

Программа должна включать в себя и внеклассное чтение учащихся, объединяя таким образом их классную и домашнюю работу

в области литературы. Эта программа должна быть достаточной, чтобы учащиеся прочли наиболее характерные произведения в прошлом и особенно значительные по своему влиянию и интересу произведения нашего времени (конечно, только доступные их пониманию), и не такой уж обширной, чтобы учащимся не оставалось времени для их свободного чтения.

С пашей точки зрения, материал следует располагать не в хронологическом порядке, а исходя из приведенных нами психологических соображений.

В то же время материал необходимо систематизировать, объединяя произведения по различным признакам, более или менее характерным и, главное, понятным самим учащимся и отвечающим их интересам. Напр., можно распределить материал по темам, по литературным приемам, руководствуясь также и указаниями поэтики.

С другой стороны, материал следует располагать и концентрически, углубляя понимание одного и того же произведения по мере духовного роста учащихся. Напр., «Евгения Онегина» можно прочесть не один раз, а несколько. Уже во II кл. 2-й учащиеся с большим интересом читают это произведение. Но само собою разумеется, что образы Татьяны и Онегина им еще непонятны, вернее, не совсем понятны. Поэтому вполне уместно возвратиться к этому роману позднее, в старших классах, когда пониманию учащихся будут доступны сложные переживания этих героев.

То же можно сказать о любом произведении. Располагая так материал, преподаватель знакомит учащихся с новым, еще неизвестным им произведением, опираясь на прочитанное раньше, вызывая в памяти их уже знакомые образы и заставляя рассмотреть их с новой точки зрения.

Какая же должна быть произведена работа над расположенным по таким принципам материалом и как обучать самому чтению? Эти вопросы, собственно, вводят нас в область методов литературных разборов, что выходит уже из рамок настоящей статьи, затрагивающей только вопрос о плане курса литературы во 2-й ступени, о программе.

Мы приведем здесь только общие соображения, которые должны лечь в основу всей работы.

Предварительное, непременно самостоятельное чтение произведения самими учащимися, а затем беседа в классе по вопросам, возникшим у учащихся в связи с чтением.

Основательное знакомство учащихся с текстом произведения, тщательное наблюдение над формой, единство формы и содержания — вот руководящие, как нам кажется, начала при ведении курса литературы.

Занятия родным языком, именно языком, а не только литературой, должны проходить через все классы, а потому и объединены с преподаванием курса литературы.

Такие соображения заставляют обращать больше внимания на самостоятельную, творческую в широком смысле этого слова работу самих учащихся. На первый план выдвигается сначала индивидуальная работа ученика, работа скорее внутренняя, чем внешняя, а затем и коллективная работа всего класса. Здесь применимы все методы литературных разборов сообразно с пожеланиями преподавателя.

ИССЛЕДОВАНИЯ

О. Николаев

ОБ ОДНОЙ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО БОГАТЫРСТВА

(Из наблюдений над стихотворением М. Ю. Лермонтова «Бородино»)

Статья посвящена одному из наиболее популярных текстов русской поэзии — стихотворению М. Ю. Лермонтова «Бородино». Автор исследования рассматривает «Бородино» в качестве феномена хрестоматийного текста русской культуры, анализирует факторы, влияющие на превращение художественного произведения в хрестоматийный элемент, выявляет механизмы передачи исторической и культурной памяти.

Ключевые слова: русская классика, русская поэзия, М. Ю. Лермонтов, война 1812 года, историческая память

...помнит вся Россия про день Бородина!

Стихотворение М. Ю. Лермонтова — один из непреложных хрестоматийных текстов русской поэзии. С 1846 г. — «Книга для чтения и упражнений в языке, составленная для уездных училищ и низших классов гимназий» И. С. Пенинского — оно постоянно включалось в учебные хрестоматии, рекомендованные для учебных заведений в дореволюционной России. В советскую и постсоветскую эпохи «Бородино» всегда находилось в программах по литературе для средней школы; изучается оно и сейчас, в 7-м классе. Вхождение стихотворения в хрестоматийный канон вряд ли когда-либо подвергалось сомнению.

Лермонтовское «Бородино» явно относится к национальному фонду *текстов-символов*, которые стоит добавить к реестру национальной памяти, очерченному А. М. Панченко: «В памяти нации есть люди-символы и есть события-символы» [Панченко 1984, с. 201]. Мало того, рискну предположить, что и память о Бородине как событии-символе во многом обязано лермонтовскому тексту-символу.

Лермонтов написал стихотворение к 25-летней годовщине Бородинской битвы — это срок, когда начинает уходить из общественного сознания память очевидцев, наступает время *долгой* памяти.

Как и в какой форме это событие должно остаться в «большом времени» (по М. М. Бахтину)? Очевидно, Лермонтов и следует этой подспудной заданной самой культурной историей функции — он создает своим стихотворением *формулу события* — настолько убедительную, что нам сложно сказать, что мы вспоминаем, когда слышим слово *Бородино* — стихотворение Лермонтова или само великое сражение.

Трактовать «Бородино» как патриотическую декларацию не стоит особого труда, чем и воспользовалась советская эпоха, окружив стихотворение Лермонтова огромным количеством высоких («лозунговых») слов, само сгущение которых ведет к их неизбежному смысловому опустошению. Инерция эта продолжает быть действенной — просмотрев интернет-сайты, предлагающие образцы сочинений и рефератов, я обнаружил все те же риторические упражнения, на все лады — то грубо, то искусно — расцвечивающие штампами слоган: «Стихотворение ‘Бородино’ — гимн героизму русского народа».

Но удивительное дело — «Бородино» не удалось превратить в средство военно-патриотической пропаганды, что-то в нем упорно сопротивляется этому. «Бородино» продолжает жить параллельно со своими плакатными двойниками. Оно распыляется в речевом обиходе на цитаты; сложно найти русского человека, который ни разу в своей жизни не употребляет фраз: «Скажи-ка, дядя...», «Да, были люди в наше время...», «Смешались в кучу кони, люди...» «Бородино» запоминается чуть ли не целиком на слух маленькими детьми, которым в первый раз его прочитали родители (советую провести эксперимент со своими детьми или внуками — увидите!) или просто всплывает в памяти отдельными формулами.

В «Бородине», как и в некоторых других стихотворениях Лермонтова (например, в «Завещании»), явно заключена некая тайна — нечто, что завораживает, не отпускает... пытается сообщить что-то очень и очень важное. И это важное явно не объясняется патриотическими штампами и лозунгами, хотя и имеет к тому, что называется патриотизмом, самое прямое и непосредственное отношение.

Л. В. Пумпянский в статье 1941 г. «Стиховая речь Лермонтова», писал, что главной темой «Бородина» является не само сражение, а *наследование* традиции патриотизма:

В «Бородине» передается от старшего к младшему <...> одна из величайших традиций народной истории, одна из тех традиций, без вечной передачи которых народ перестает быть историческим народом, потому что теряется преемство

его исторической жизни, — передается традиция патриотизма. Думаем, что эта передача (а не самое изображение битвы) является главной темой «Бородина», а батальная сторона народной оды уже подчинена этой главной теме и потому рассказана в формах речи и красках, предуказанных ею [Пумпянский 1941, с. 411–412].

Начиная с В. Г. Белинского («...это стихотворение отличается простотою, безыскусственностью: в каждом слове слышите солдата, язык которого, не переставая быть грубо простодушным, в то же время благороден, силен и полон поэзии» [Белинский 1941, с. 160]), стиль «Бородина» привлекал особое внимание критиков и ученых. Влияние лубка, имитация разговорной речи и использование просторечных формул — все это резко выделяло «Бородино» на фоне традиции батальной поэзии, что позволило Пумпянскому сделать вывод: «Лермонтов создал совершенно новый жанр народной оды, ничего общего не имеющей со старой одой» [Пумпянский 1941, с. 412].

Накопление стилистических наблюдений над «народной одой» в науке шло (и идет!) вполне успешно. Последняя статья о «Бородине» (уже посвященная 200-летию Отечественной войны 1812 года) также изобилует ими, разворачивая тезис: «Народность лермонтовской поэзии бесспорна» [Кормилов 2011]. Но вот только вопрос: *что* скрывается за «формами речи и красками», «предуказанными» темой наследования патриотизма, — остается открытым. Вроде бы разобравшись с тем, *как* передается традиция, мы по-прежнему не можем понять, *что* же именно передается. Л. В. Пумпянский, отстаивая художественный статус разговорной речи в «Бородине», пишет: «Несмотря на тяжесть *прегнантного* смыслового груза¹, разговорная речь — по-своему чрезвычайно точная речь, ее ракурсы безупречны...» [Пумпянский 1941, с. 410].

Какой же *смысловой груз* передает эта «точная речь» со своими «безупречными ракурсами» в стихотворении Лермонтова? К каким смыслам взывает созданная поэтом формула исторической памяти о Бородинской битве? Из чего состоит патриотический опыт, который должен наследоваться (если мы хотим вырваться из плена советского плаката с его идеологизированным плоским пониманием «любви к Родине»)?

К решению этих вопросов приблизился А. М. Панченко в своих размышлениях о национальной концепции войны и той топике, в которой она воплощается, приведенных в главке «О топике культуры (вместо заключения)» книги «Русская культура в канун петровских реформ». По Панченко, «loci communes» («общие места»), наследу-

ющиеся через века, собственно говоря, и являются формой и содержанием национальной культурной памяти (и как частный случай, патриотического опыта): «Чрезвычайно важно, что в них нераздельно слиты аспект поэтический и аспект нравственный» [Панченко 1984, с. 201]. Рассматривая ряд событий-символов: Куликовская битва, Полтавская баталия, Бородинское сражение, — Панченко приходит к выводу, что «нация запомнила и сделала символами победы на грани поражений, победы с громадными потерями»:

...все это вынужденные сражения. Россия защищалась, следовательно, была безусловно права. Это сражения на родной земле или на ее рубеже, как Мамаевое побоище на Дону. Россия не посягала на чужое, она опять-таки была права. Для нации эти битвы были нравственной заслугой. Без нее символ невозможен» [Панченко 1984, с. 201].

Но культурная память так устроена, что она не может транслировать нравственные принципы и оценки в чистом виде. Ценностное измерение обязательно должно быть «материализовано» в устойчивых сюжетных ситуациях, образах, «художественных деталях»: «...а совпадение деталей всегда красноречиво, особенно если исключено прямое заимствование» [Панченко 1984, с. 202]. А. М. Панченко приводит пример такого «совпадения через века»:

Вернемся еще раз к «испытанию примет» в «Сказании о Мамаевом побоище»: «И обратився на плък татарский, слышит стук велик и кличь и вопль, аки тръги снимаются, аки град жиждуще и аки гром великий гремит <...> И обратився на плък русский, — и бысть тихость велика». О такой же ночи вспоминает старый солдат из лермонтовского «Бородина»:

... И вот на поле грозной сечи
Ночная пала тень,
Прилег вздремнуть я у лафета,
И слышно было до рассвета,
Как ликовал француз.
Но тих был наш бивак открытый..

В действительности это невероятно: громадные русские армии и на Куликовом, и на Бородинском поле не могли пребывать «в тихости великой». Эти поразительно похожие сцены порождены национальной топикой, равно обязательной для автора «Сказания» XV в. и автора «Бородина» XIX в.» [Панченко 1984, с. 202–203].

«Шум — тишина» суть звуковая ипостась нравственного противопоставления: «гордыня — смирение». В стихотворении «Поле Бородина» (1830 или 1831), ранней романтической версии поэтического рассказа о Бородинском сражении, эта топика отсутствовала:

Всю ночь у пушек пролежали
Мы без палаток, без огней,

Штыки вострили да *шептали*
Молитву родины своей.
Шумела буря до рассвета;
Я, голову подняв с лафета,
Товарищу сказал:
«Брат, слушай *песню непогоды*:
Она дика, как *песнь свободы*.
Но, вспоминая прежние годы,
Товарищ не слышал².

Ночь перед битвой изображена тоже через противопоставление, но романтическое: «*шептанье* молитвы родины своей» — «*шум бури*». Персонажи не требуют социальных характеристик, так как они — романтические герои, способные услышать в «песне непогоды» «песнь свободы».

Выявленной А. М. Панченко национальной топике в «Бородино» соответствуют иные герои:

Кто кивер чистил весь избитый,
Кто штык точил, ворча сердито,
Кусая длинный ус³.

Топос «тишина=смирение» озвучивается не «шептаньем» молитвы, а сердитым ворчаньем. Кстати, «ворчат» герои «Бородина» не один раз⁴. В прямом выражении христианская традиция заявляет о себе в «Бородине» в одном единственном случае:

Не будь на то господня воля,
Не отдали б Москвы!

В то время как в «Поле Бородина» не только звучит молитва:

Безмолвно мы ряды сомкнули,
Гром грянул, завизжали пули,
Перекрестился я. <...>
В душе сказав: *помилуй боже!*
На труп застывший, как на ложе,
Я голову склонил.

Упоминание крестного знамения и формулы «помилуй Боже» говорит о том, что и «молитву родины своей» нужно воспринимать не в ключе романтического неопределенности, а как русскую (=православную) молитву.

Высокий градус нравственно-религиозной оценки происходящего в «Бородино» спрятан. Герои сражения не молятся, не крестятся... — они дремлют, кусают ус, ворчат, точат штыки, чистят кивера... Шутливо задирают врага («Постой-ка, брат мусью!»),

в поле не сражаются, а «разгуливаются» («Есть разгуляться где на воле!»), тактическую разновидность боевых действий обзывают «безделкой» («Два дня мы были в перестрелке. / Что толку в этакой безделке?»), воинскую бдительность трактуют как «ушки на макушке»... Не стоит забывать, что все эти характеристики относятся к «могучему лихому племени» — *богатырям!*

Случаен ли в «Бородине» такой странный, на первый взгляд, образ русского богатырства? Если стихотворение посвящено передаче патриотической традиции, то почему герои-патриоты предстают погруженными в быт, то ворчащими и брюзжащими, то дурачащимися и шуткующими? Ничего подобного, кстати, и в помине нет ни в «Певце во стане русских воинов» В. А. Жуковского, ни в «Бородинской годовщине» А. С. Пушкина и других поэтических откликах на события 1812 г. Или же, по мысли Лермонтова, такие именно богатыри, не несущие в своем облике ничего богатырского и героического, и являются сами по себе национальной топикой?

Экскурс 1. «Постой-ка, брат мусью...»: лубочные герои 1812 года.

Лубочные картинки Отечественной войны 1812 года были ориентированы на простонародье, а, соответственно, и использовали топику фольклорного смехового мира. Враг в них осмеивается/уничижается/оглупляется. Уже в первом сатирическом листке, напечатанном 1 июля 1812 г. по распоряжению графа Ф. В. Ростопчина «Руской ратник Иван Гвоздила и руской милицейской мужик Долбила» (работы неизвестного автора) хорошо виден диапазон этой топики. С врагом не воюют, его даже не «бьют», а «гвоздят» и «долбят» (согласно именам персонажей); вспомним перифраз «чужие изорвать мундиры о русские штыки» у Лермонтова. Именуется враг: в третьем лице — «басурманом» («У басурмана ношки тоненки, душа коротенка»; «Вот очнется басурман, не давайся, брат, в обман»), в обращении к нему — «мусье» («Што мусье кувырнулся?») [Ровинский 1900, стлб. 452]. И ту, и другую номинацию находим и в «Бородине»; кстати, в «Поле Бородина» встречается только нейтральные наименования — «враг» и «противник».

Способы расправы с «басурманами» в лубке представляются метафорически через знаковые русские обычаи, то есть опять же через простонародную топику. Наполеона «скоблят и жарют, как в аду» в русской бане; он пляшет «под нашу дудку»; его, провалившегося в кадку с калужским тестом, угощают вяземским прыником

и «сбитнем с перцем», вскипяченном на московском пожарище [Ровинский 1900, стлб. 448]. Комическую формулу «угощения врага» (отдаленная производная от архетипической метафоры «битва — пир») использует и Лермонтов: «И думал: угошу я друга!».

Гвоздила и Долбила противостояли персонажи героического лубка: «Руской Курций» («Ратник Московского ополчения, жертвующий жизнью в намерении убиением избавить отечество от злобного врага Наполеона, вместо его поражает ошибкою Польского полковника»), «Русский Сцевола, лишаящий себя руки, чтобы не служить Наполеону, врагу отечества...» Но в лубочной картине мира явно доминировал не мотив жертвенного подвига (в реальности войны было достаточно подвигов), а балаганное богатырство: «Русский Геркулес загнал французов в лес и давит как мух» [Кузьминский 1911].

Один из инициаторов и организаторов лубочного производства в 1812 г. граф Федор Васильевич Ростопчин, генерал-губернатор Москвы во время наполеоновского нашествия, был и сам мастером ярмарочно-балаганного стиля. Было выпущено до двадцати «Дружеских посланий главнокомандующего в Москве к жителям ее». Приведу фрагменты первой из «ростопчинских афишек» как своего рода энциклопедии топики военного лубка, в которой можно найти практически все ее мотивы и формулы:

Московский мещанин, бывший в ратниках, Карношка Чихирин, *вытив лишний крычок на тычке*, услышал, что будто Бонапарт хочет идти на Москву, рассердился и, *разругав скверными словами* всех французов, вышел из питейного дома, заговорил под орлом так:

«Как! К нам? *Милости просим, хоть на святки, хоть и на масляницу*: да и тут жгутами девки так припопоят, что спина вздуется горой. Полно *демоном-то наряжаться: молитву сотворим, так до петухов сгинешь!* Сиди-тко лучше дома да играй в жмурки либо в гулочки. Полно тебе фиглярить: *ведь солдаты-то твои карлики да щегольки*; ни тулупа, ни рукавиц, ни малахая, ни онуч не наденут. Ну, *где им русское житье-бытье вынести? От капусты раздует, от каши перелопаются, от щей задохнутся*, а которые в зиму-то и останутся, так *крещенские морозы поморят* <...>

Да знаешь ли, что такое наша матушка Москва? Вить это не город, а царство. У тебя дома-то слепой да хромой, старухи да ребятишки остались, а на немцах не выедешь: они тебя с маху сами оседлают. А на Руси што, знаешь ли ты, забубенная голова? Выведено 600 000, да забритых 300 000, да старых рекрутов 200 000. А все молодцы: одному Богу веруют, одному царю служат, одним крестом молятся, все братья родные. <...>

Ну, поминай как звали! По сему и прочее разумевай, не наступай, не начинай, а направо кругом домой ступай и знай из роду в род, каков русский народ!»

Потом Чихирин пошел бодро и запел: «Во поле береза стояла», а народ, смотря на него, говорил: «Откуда берется? А что говорит дело, то уж дело!» [Барсуку 1912].

Конечно, манера «афишек» говорить «гаерским языком Петрушки» (по словам Д. Ровинского [Ровинский 1900, стлб. 452]) с ее «шапкозакидательством» ничего, казалось бы, общего с «Бородино» Лермонтова не имеет. Но разворачивается лубочная гротескная риторика в том же поле топики. Косвенно касается «афишка» и темы русского богатырства: «А все молодцы: одному Богу веруют, одному царю служат, одним крестом молятся, все братья родные». В русских былинах все богатыри — побратимы (крестовые братья); ср. в «Бородине» постоянно употребляемое местоимение «мы», косвенный намек на «товарищество» («товарищей считать»).

Кроме того, затрагивает Ростопчин и еще один важный механизм русской эпической топики: богатырский дух может обнаружиться в самых неожиданных местах и в небогатырском, даже и совсем неприглядном, обличье. Герой «афишки» произносит свои патриотические речи (действительно такие, при всей их балаганной бравате) на крыльце питейного дома, да еще и «выпив лишний крючок». Фамилия его тоже «говорящая». Чихирин — от «чихирь»: «горское вино, красное, крепкое, привозимое к нам и б. ч. идущее в переделку. Вообще: виноградное сусло, еще не перебродившее» [Даль 1909, стлб. 1352]. «Чихирь и чихирник» (по словарю В. И. Даля, «беспутный пьяница, шатун и дармоед» [Даль 1909, стлб. 1352]), становящийся народным глашатаем патриотизма, вроде бы далек от «ворчащих стариков» Лермонтова, но сам принцип совмещения «высокого» и «низкого», «героического» и «будничного» явно относится к национальной топике. Ведь и читатели «Бородина», слушая рассказ «дяди», находят в похожей с «народом» ростопчинской «афишки» позиции: «...народ, смотря на него, говорил: 'Откуда берется? А что говорит дело, то уж дело!'» [Барсук 1912].

Экскурс 2. «Скажи-ка, дядя...»: 1812 год в солдатской памяти

Лубок плохо справляется с областью памяти, он работает в зоне игрового прогноза событий или же квазирепортажа о них. «Бородине» — это рассказ-воспоминание простого солдата, участника битвы. Как и в каких формах транслировалась солдатская память о 1812 годе, сказать сложно в виду крайней скудности источников. Из дневников и мемуаров офицеров и генералов можно лишь отчасти реконструировать «солдатский текст» Отечественной войны. Небольшое количество рассказов простых солдат — участников Отечественной войны 1812 года было записано в 1830–1840-х годах (естественно, еще до появления научных принципов фиксации

устного текста) и позже опубликовано, разумеется, в отредактированном виде. Правда, принципы эдиционной обработки текстов в дореволюционное время были другие, чем в советскую эпоху — социальное разноязычие с сохранением дискурсивных особенностей тогда умели передавать довольно неплохо. Приведу для примера два фрагмента батальных описаний из устных рассказов ветеранов Отечественной войны 1812 года.

1. «Рассказ о Бородинском сражении отделенного унтер-офицера Тихонова, записанный в 1830 г»:

Коновницын повел нас к Багратионским шанцам часу в восьмом, коли не позднее. Подошли наши две бригады, а третья в кустах была, построились, *ударили в штыки*: Французы *заметались, как угорелые* (смеется). *Француз храбр*. Под ядрами стоит хорошо, на картечь и ядра идет смело, против кавалерии держится браво, а в стрелках ему равного не сыщешь. *А на штыки, нет, не горазд*. И колет он зря, не по-нашему: тычет тебя в руку, или в ногу, а то бросит ружье и норовит с тобою вручную схватиться. *Храбр он, да уж очень нежен* [Тихонов 1872].

2. «Рассказ Георгиевского Кавалера из дивизии Неверовского, слышанный в 1839 г., в Серпухове»:

Я, Сударь, под Бородином мало был, потому что меня в плен взяли. Под Шевардиным мы поработали не что. Генерал наш, Неверовский, *у-ва! какой форсистый был: приучил нас все больше штыком работать*. Под Шевардиным настоящего распорядку не было: *Француз валит с фронту, с левого фланга и с правого, а у нас когда-то догадались за гренадерами и конницей послать. Отдувайся, как знаешь*. Как нас, до приходу кирасир, *потеснили шибко*, Батальонный наш *осерчал* и говорит: «Гуннство! Никакого распорядку путем не сделают, а потом *горячку и порют!*» <...> Под Бородином, как *ударили мы в штыки, погнали Француза* [Георгиевский кавалер 1872].

Представление о дискурсе солдатских батальных рассказов создается довольно отчетливое, и оно вполне соотносимо с лермонтовским рассказом «дяди». Бой описывается в регистре солдатского просторечия с выработанными формулами описания боя («ударили в штыки», «валит с фронту», «потеснили шибко» и т. д.) и пристрастием к фразеологизмам («заметались, как угорелые», «отдувайся, как знаешь», «горячку и порют»)⁵. И унтер-офицер Тихонов и Георгиевский кавалер из Серпухова вполне бы могли включить в свои рассказы (а, может быть, и включали!) лермонтовские формулы: «ушки на макушке», «ломить стеною», «что толку в этакой безделке» и др. Находим в рассказах ветеранов и апологию русского рукопашного боя (у Лермонтова: «...русский бой удалый, / Наш рукопашный бой!..») и даже «народную этнопсихологию» штыковой атаки.

У Георгиевского кавалера из Серпухова появляется и фигура «полковника-хвата»: «Генерал наш, Неверовский, у-ва! какой форсистый был...» Отношение к противнику — «французу», хоть и фамильярное, но более чем серьезное (в «Бородино» такое же сочетание стилевых регистров!): «француз храбр», «в стрелках ему равного не сыщешь». (И это слишком далеко от лубочной бравады «афишки» Ф. В. Ростопчина: «...ведь солдаты-то твои карлики да щегольки».) Интонационно-ритмически устные рассказы ветеранов 1812 года тоже явно перекликаются с «Бородино».

Дискурс устных рассказов простых солдат недолговечен. «Долгая память» в народной традиции (в связи с ее бесписьменностью) использует иные, более надежные, формы сохранения — фольклорные, и прежде всего эпические. Цикл народных исторических песен об Отечественной войне 1812 года довольно обширен, создавались они, очевидно, в солдатской среде. Никаких реальных батальных описаний в исторических песнях не найти — их там и быть не может. Их тема, как и главная тема «Бородина», по Л. В. Пумпянскому — «передача патриотической традиции от поколения к поколению», или, говоря по-другому, воплощение памяти об историческом событии в архетипической для национальной традиции топике — сюжетных ситуациях, образах, формулах (они встречается в былинах, исторических преданиях, древнерусских летописях и воинских повестях). Тезаурус формул исторических песен может служить красноречивым комментарием к лермонтовскому стихотворению. Враг, обуянный гордыней (как и в древнерусских текстах), именуется в них обобщенно-мифологически — «Наполеон» или «француз». Ср. в «Бородино»: «И слышно было до рассвета, / Как ликовал француз». Встреча врага описывается через метафору гостеприимства, формулы «угощения» и «битвы — пира»:

За Россию, за царя, за веру нужно *гостеньку принять*,
Как на поле славном Бородинском *поплотней дружка обнять!*
[Исторические песни 1991, с. 593].

Кутузов в ответ на самонадеянное письмо Наполеона «нашему царю белому» «речи говорит, что в трубу трубит»:

Мы его, собаку, встретим среди поля,
Среди поля, среди Можайского,
Мы поставили ему столы — пушки медные,
Как скатерть постелем ему — гернадерушков,
Закусочки ему подложим — *ядра чугунные*
Пойлице ему нальем — *зелен порох*
[Исторические песни 1991, с. 589–590].

Лермонтовское угощение («Забил заряд я в пушку туго / И думал: угощу я друга!») вполне точно соотносимо с «пойлицем-порохом» и «закусочками-ядрами». В отличие от лубочного «гостеприимство» в исторических песнях — отнюдь не балаганная игра, в пиру (= «кроволить») «напиваются» не только враги, но и русские. Эта трагическая амбивалентность угощения-битвы сформулирована в «Слове о полку Игореве»: «...ту кроваваго вина не доста; ту пирь докончаша храбрии русичи: сваты попоиша, а сами полегоша за землю Рускую» [Изборник 1969, с. 202].

Традиционна для исторических песен и метеорологическая топика описания сражений:

Мы из пушек-то палили,
Ровно *туча с громом* шла
[Исторические песни 1991, с. 591–592].

Как не *две тученьки*, не две грозные
Вместе сохотилися —
Как две силы-армеюшки вместе соезжалися
[Исторические песни 1991, с. 595].

Романтическая метеорология «Поля Бородина» — буря-предвестница в ночь перед битвой — сменяется в «Бородине» фактически народной эпической формулой — наступление войск врага подобно туче:

Ну ж был денек! Сквозь дым летучий
Французы двинулись, как *тучи*...

Атмосферные свойства битвы в исторической песне застилают и скрывают природно-космический порядок — за дымом сражения «не видать» «красна солнышка» («дым» — одна из главных характеристик боя у Лермонтова):

Наши начали палить —
Только *дым столбом валит*:
Каково есть красно солнышко,
Не видать *во дыму*,
Во солдатском *пылу*
[Исторические песни 1991, с. 599].

Народной исторической песне известна и топика потрясений матери сырой земли при вражеском нашествии. Это мотив народной эсхатологии, частый в апокрифах и духовных стихах; собственно, он и в исторической песне задает определенные коннотации конца света.

Выкатал француз пушки медные,
 Направлял француз ружья светлые,
 Он стрелял-палил в матушку Москву.
 Оттого Москва загорелася,
 Мать сыра земля потрясалася,
 Все божьи церкви развалилися,
 Златы маковки покатилися
 [Исторические песни 1991, с. 607].

Интересно, что мотив «трясения» неотступно преследует Лермонтова при разработке им темы Бородин. В «Поле Бородина» романтический топос мести предстает в рамке не очень изысканной глагольной рифмовки на «-ся»:

Мой пал товарищ, кровь лилася,
 Душа от мицения тряслася...

В «Бородине» появляется формула «потрясения земли», правда, замаскированная сравнением «как наши груди»: «Земля тряслась — как наши груди». Таким образом, лермонтовское описание сражения явно разворачивается в семантическом поле традиционных формул — они во многом лишаются архаического фольклорного облика, но явно сохраняют свои смыслы и связь с архетипами. Лермонтов переводит высокую топику на солдатский простонародный язык. Или эпический сюжет пересказывается в режиме болтовни ветерана, или устное воспоминание очевидца не может обойтись без архетипических формул? Не знаю. Одно ясно, что уникальный поэтический дискурс «Бородин» создает небывалый эффект: разведенные в народной культуре «память очевидца» и «эпическая память» соединяются в одной точке. Наверное, это один из ключей к «тайне» «Бородин». Рассказать о героическом событии негероическим языком, но при этом сохранить архетипические смыслы национальной культурной памяти. Лермонтов, кажется, был убежден, что эта дискурсивная особенность тоже входит в национальную топику. Ему, без сомнения, удалось это доказать.

Экскурс 3: «Люди в наше время» и «чудо-богатыри» Суворова

Ближайшим в русской культурной истории аналогом «богатырям» Лермонтова оказываются «чудо-богатыри» А. В. Суворова. Вторая часть знаменитого «солдатского катехизиса» «Наука побеждать» (1795) — «Словесное поучение солдатам о знании для них необходимом» — оказывается и по топике, и по языку, и по интонационно-ритмическому строю красноречивым фоном рас-

сказа лермонтовского «дяди». «Словесное поучение...» было и написано полководцем на солдатском просторечии, и впоследствии, по воспоминаниям нескольких поколений военных людей, вошло в менталитет и речевой обиход русских солдат. Суворовские «чудо-богатыри», как и лермонтовские, погружены в армейский быт, они просты и негероичны, и среди их неприятелей не только враг на поле боя, но и «богадельня», а еще излюбленные Суворовым существа-олицетворения: «Проклятая немогузнайка! намека, загадка, лживка, лукавка, краснословка, краткомолвка, двуличка, вежливка, бестолковка» [Суворов 2010, с. 54]. Но суворовские солдаты, как и лермонтовские герои, дают «клятву верности» («И умереть мы обещали»): «Умирай за Дом Богородицы, за Матушку, за Пресветлейший дом» [Суворов 2010, с. 49], и также надеются на Божий Промысел («Не будь на то господня воля...»), что и делает их, по сути, «чудо-богатырями»: «Молись Богу! От него победа. Чудо-богатыри! Бог нас водит, Он нам генерал»; «Богатыри! неприятель от нас дрожит» [Суворов 2010, с. 54].

Лермонтовская апология штыка, сжатая в поэтические формулы («русские штыки», «Рука бойцов колоть устала», «...русский бой удалый, Наш рукопашный бой!...») фактически находит свое тактическое развертывание в «Науке побеждать»: «Коли один раз, бросай басурмана со штыка: мертв на штыке, царапает саблею шею. Сабля на шею, отскокни шаг. Ударь опять. Коли другого, коли третьего. Богатырь заколет полдюжины, а я видал и больше» [Суворов 2010, с. 48]. Но Суворов не остается в пределах тактических маневров, он создает «риторику штыка», используя и пословичный дискурс и даже прием рифмованной прозы (раешного стиха): «Стреляй редко, да метко. Штыком коли крепко, пуля обмишулится, а штык не обмишулится. Пуля дура, штык молодец» [Суворов 2010, с. 48].

Есть в «Науке побеждать» и топики картечи, и целый набор солдатских формул, которые потом встретятся и в «Бородине»: *ломить* (у Лермонтова — «ломи стеною»; у Суворова: «*Ломи* через засеки, бросай плетни чрез волчьи ямы! Быстро беги!...» [Суворов 2010, с. 50]); *гулять* («Есть разгуляться где на воле!» в «Бородине»; в «Науке побеждать» эта формула входит в состав описания марш-броска: «Не останавливайся, *гуляй*, играй, пой песни, бей барабан, музыка греми!» [Суворов 2010, с. 51]; обращение к солдатам — *ребята*.

Заповедь Суворова, сдерживающая боевой пыл и останавливающая энергию воинской ярости: «Вали на месте! Гони, коли! Остальным давай пощаду! Грех напрасно убивать, они такие же люди» [Суворов 2010, с. 49], — казалось бы, напрямую не просматривается

у Лермонтова. Но по тому, как предстают в стихотворении герои Бородинской битвы, мы не можем их заподозрить в одержимости воинским аффектом, в излишней ненависти и беспощадности к врагу.

Мой коллега, с которым я обсуждал идеи этой статьи, завершил ряд моих сопоставлений «Науки побеждать» и «Бородина» остроумным вопросом: «Так ‘дядя’ у Лермонтова это и есть Суворов?» Конкретно — нет, а фигурально — судя по всему, да. Формульный облик лермонтовских героев явно восходит к суворовской модели «чудо-богатырей». В «Науке побеждать» солдатская топика прогностична и педагогична, у Лермонтова она становится топикой памяти. И, наверное, в очередной раз не стоит задаваться вопросом о конкретных генетических заимствованиях, по той простой причине, что и солдаты Суворова, и герои Бородина, и, скорее всего, современная Лермонтову армейская среда были скроены в поле влияния этих «*loci communes*».

Фоном понимания «Бородина» оказывается не только дискурс «Науки побеждать», но и сам сохранившийся в национальной культурной памяти образ Суворова. Сочетание полководческого гения и великих побед с невзрачным, совершенно не героическим обликом и чудаческим поведением поражало современников, осталось в их записках и породило множество исторических анекдотов: «Этот полудиккий герой соединял в себе с весьма невзрачной наружностью такие причуды, которые можно было бы счесть за выходки помешательства, если бы они не исходили из расчетов ума тонкого и дальновидного» [Дудовилль]. (Вне всякого сомнения, во времена Лермонтова анекдоты о Суворове активно бытовали, особенно в армейской среде.)

Очевидно, сам Суворов осознавал свое шутовство как необходимое и обязательное дополнение к полководческому таланту и победоносности подобно тому, как простота и обытовленность сочетаются с «чудо-богатырством» в его солдатах: «Хотите меня знать? Я сам себя раскрою... Друзья мне удивлялись, ненавистники меня поносили... Я бывал Эзопом, Лафонтеном: шутками и звериным языком говорил правду. Подобно шути Балакиреву, который благодетельствовал России, кривлялся и корчился. Я пел петухом, пробуждая сонливых...» [Рыбкин 1874, с. 92]. Чудачества Суворова приближались в русском восприятии к облику юродивого: «Если уже знаменитый Ермолов считал Суворова юродивым, то всякому другому это тем более извинительно» [Рыбкин 1874, с. 92]. Думается, что совмещение чудачества и богатырства есть национальный

топос, подспудно преодолевающий гордыню во имя смирения. Тогда и аналогия с юродством как крайней степенью подвижнической борьбы с гордыней не кажется столь неожиданной.

Правда, романтическая эпоха попыталась создать иной, героический, облик полководца. В «Певце во стане русских воинов» (1812) В. А. Жуковского Суворов выглядит «рьяным великаном», «витязем полуночи»:

Но кто сей рьяный великан,
Сей витязь полуночи?
Друзья, на спящий вражий стаи
Вперил он страшны очи;
Его завидя в облаках,
Шумящим, смутным роем
На снежных Альпов высотах
Взлетели тени с воем;
Бледнеет галл, дрожит сармат
В шатрах от гневных взоров...
О горе! горе, супостат!
То грозный наш Суворов
[Жуковский 1999, с. 227].

Конечно, Лермонтов хорошо знал стихотворение Жуковского, как все его современники, и, хотя в «Бородине» не идет речь о Суворове, но ясно, что поэту близок не «витязь полуночи», а дурачащийся «чудо-богатырь», так как именно он соответствует ворчащему и кусающему ус «могучему, лихому племени».

«Не будь на то господня воля...»: вместо заключения

Для русской национальной памяти идеал богатырства закономерно восходит к народному героическому эпосу. По инерции сформировавшегося восприятия былин кажется, что «богатыри» и Суворова, и Лермонтова далеки от эпических героев с их монументальностью. Но это на первый взгляд, продиктованный идеологической мифологизацией эпоса, особенно характерной для советского времени. Если внимательно присмотреться к былинным текстам, то окажется, что они насквозь пронизаны иронией. Богатырям свойственно и дурачиться, и шутковать, и частенько переряживаться. Былина охотно и подробно описывают воинскую амуницию:

— Уж вы братья мои да товарищи!
Вы обседывайте нонь да добрых коней,
Надевайте латы вы булатныи,
На шеи кольца позолоцены,

Да берите палицы железны,
 Да берите сабельки востры,
 Да берите копья немецкия,
 Да берите ножищо-чинжалищо...
 [Илья Муромец 1958, с. 139].

Но вот при встрече с противником богатыри никогда не пользуются профессиональным оружием — у них в ходу «клюхи сорочинские», «шалыги подорожные» «пуховые шляпы», «колпаки земли греческой» и т. д. В одном полуразрушенном варианте былины, как будто в память о 1812-м годе, упоминается в качестве боевого оружия даже кивер:

Илья в это время россердился,
 Со своей головы *кивер* свернул,
 И в идолище поганое махнул,
 И с него голову свернул, пристенок выломил
 [Гильфердинг 1950, с. 246–247].

Илья Муромец (в былине про Калина-царя) и вовсе орудует против татар подхваченным за ноги татаринном, приговаривая: «А и крепок татарин, не ломится» [Кирша Данилов 1977, с. 133]. Ироническая стихия былин в свое время вызвала особую интерпретацию былинного эпоса как поздней пародийной трансформации более архаических (и серьезных!) текстов⁶. Не буду сейчас вступать в полемику с этой точкой зрения. Важно, что образ «шуткующих» богатырей дошел до нас в записях, сделанных от сказителей в XIX–XX веках, то есть вполне можно предположить, учитывая консервативность эпической памяти, что он параллелен суворовским и лермонтовским богатырям, а точнее отражает ту же национальную топикку богатырства.

В одном из сюжетных типов («Василий Игнатъевич и Батыга») былинная традиция делает следующий шаг: спасителем Киева от татарского нашествия, в случае отсутствия богатырей, оказывается Васька-пьяница, лежащий на кабаке и страдающий с похмелья. Былина четко формулирует национальный топос, перекликаясь и с суворовской, и с лермонтовской позициями: богатырь вовсе не должен выглядеть по-богатырски. Интересно, что варианты былины о Василии Игнатъевиче почти всегда имеют зачин о турах. Туры, пробегая мимо Киева, видят:

Шли мимо церкв, мимо божью тут,
 Отворились ворота нын церквныя,

Выходила девица душа красная,
 Во руках выносила книгу божественну,
 Божественну книгу Евангелъе,

Турам разъясняет видение их матушка; чаще девица является «городовой стеной», а иногда (как в цитируемом варианте) Богородицей:

Да глупы туры, да дети малыя,
 Не девица-та ищ да душа красная,
 Тут шла присвята мать Богородица,
 Во руках несет книгу божественну,
 Она чует над городом незгодушку,
 Она чует над Киевом великую
 [Былины Печоры 2001, с. 137].

Таким образом, сама композиция былинного текста, совмещающая плач городской стены (Богородицы) с подвигом найденного на кабаке богатыря, проблематизирует поле градозащитных функций. В древнерусской традиции защитниками городов традиционно выступали богородичные храмы и богородичные иконы⁷. Согласно же народной традиции главная градозащитная функция возложена на богатырей. Былина о Василии Игнатъевиче как раз и утверждает, что в отсутствии богатырской дружины богатырем может стать даже «голь кабацкая».

В русской культурной памяти градозащитной семантикой обладает еще одни герои — это Христа ради юродивые. Православный праздник Покрова Пресвятой Богородицы восходит к видению Андрей Юродивого: молясь в храме Пресвятой Богородицы на Влахернах, святой был удостоен увидеть, как Богородица простерла свой омофор над окруженным неприятелем Константинополем. Фактически все русские юродивые были защитниками городов, на площадях и папертях которых совершали свои духовные подвиги. Юродивые могли обретать и облик воина — Лаврентий Калужский, спасший Калугу от крымских татар в 1512 г. (на иконах он изображается с топором, насаженным на длинное топориче).

Наверное, это уже тема другой статьи. Сторонники канонических литературоведческих подходов, естественно, могут обвинить меня словами из лермонтовского же «Бородин»: «Смешались в кучу кони, люди...», — мол, нельзя в один ряд ставить «дядю» из «Бородин», суворовских «чудо-богатырей», былинного Илью Муромца... да еще и юродивых. В национальной культурной памяти — устройство которой, к сожалению, нам не очень-то понятно — все не так уж

далеко друг от друга находится. В данном случае это одно поле градоохранительных функций. Лермонтовское «племя» находится в той же сфере национальной топики, где за обличьем похмеляющейся голи кабацкой скрываются богатыри, генералиссимусы поют петухами, а Христа ради юродивые спасают города от вражеских нашествий.

Примечания

¹ Здесь и далее во всех цитатах курсив мой — О. Н.

² Здесь и далее стихотворение «Поле Бородина» цит. по: *Лермонтов М. Ю.* Собр. соч.: в 4 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). Изд. 2-е, испр. и доп. Т. 1. Л., 1979. С. 264–266.

³ Здесь и далее стихотворение «Бородино» цит. по: *Лермонтов М. Ю.* Собр. соч.: в 4 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). Изд. 2-е, испр. и доп. Т. 1. Л., 1979. С. 369–371.

⁴ «Ворчали старики: / 'Что ж мы? на змиевые квартиры? / Не смеют, что ли, командиры / Чужие изорвать мундиры / О русские штыки?».

⁵ В народных нарративах фразеологизмы и прочие «заметные словечки» выполняют функцию своего рода «точечного моделирования».

⁶ Концепция американского слависта Савелия Сендеровича, изложенная в начале 1990-х годов в докладе на кафедре русской литературы РГПУ им. А. И. Герцена.

⁷ См. об этом: [Лихачев 1985].

Источники

Белинский В. Г. М. Ю. Лермонтов: статьи и рецензии / Ред., вступ. ст. и прим. Н. И. Мордовченко. Л.: ОГИЗ, 1941.

Борсук Н. В. Ростопчинские афиши. СПб., 1912. Цит. по интернет-изданию «1812 год» [Электронный ресурс]: URL: <http://www.museum.ru/museum/1812> (дата обращения: 02.04.2014).

Былины Печоры: свод русского фольклора: в 25 т. СПб.: Наука, 2001. Т. 2.

Герцог Дудовилль. Мемуары Людовика XVIII. Людовик XVIII в России. Цит. по интернет-републикации [Электронный ресурс]: URL: <http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/France/XVIII/1780-1800/LuiXVIII/frameset.htm> (дата обращения: 02.04.2014).

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. СПб.; М., 1909. Т. IV. Древние Российские стихотворения, собранные Киршею Даниловым. М.: Наука, 1977.

Жуковский В. А. Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. М.: Языки славянской культуры, 1999. Т. 1.

«Изборник»: сборник произведений литературы Древней Руси. М.: Художественная литература, 1969.

Илья Муромец / подгот. текстов, ст. и коммент. А. М. Астаховой. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1958.

Исторические песни. Баллады / сост., подгот. текстов, вступ. ст., коммент. С. Н. Азбелева. М.: Современник, 1991.

Лермонтов М. Ю. Бородино // *Лермонтов М. Ю.* Собр. соч.: в 4 т. Л.: Наука, 1979. Т. 1. С. 369–371.

Лермонтов М. Ю. Поле Бородина // *Лермонтов М. Ю.* Собр. соч.: в 4 т. Л.: Наука, 1979. Т. 1. С. 264–266.

Онежские былины, записанные А. Ф. Гильфердингом летом 1871 года. М.-Л.: М.: Л.: Изд-во АН СССР, 1950. Т. 2.

Пенинский И. С. Книга для чтения и упражнений в языке, составленная для уездных училищ и низших классов гимназий. СПб., 1846.

Рассказ о Бородинском сражении отдельного унтер-офицера Тихонова, записанный в 1830 г. // Чтения императорского общества истории древностей, 1872. Т. I. С. 119–121. Цит. по интернет-изданию «1812 год» [Электронный ресурс]: URL: <http://www.museum.ru/museum/1812/Library/Memoirs1/part1.html> (дата обращения: 02.04.2014).

Рассказ Георгиевского Кавалера из дивизии Неверовского, слышанный в 1839 г., в Серпухове // Чтения императорского общества истории древностей, 1872. Т. I. С. 119–121. Цит. по интернет-изданию «1812 год» [Электронный ресурс]: URL: <http://www.museum.ru/museum/1812/Library/Memoirs1/part1.html> (дата обращения: 02.04.2014).

Ровинский Д. Русские народные картинки: в 2 т. СПб., 1900. Т. 1.

Рыбкин Н. Краткий очерк жизни в вотчинах и хозяйственной деятельности генералиссимуса А. В. Суворова-Рымникого по вновь открытым источникам. М., 1874. Цит. по: Суворов А. Наука побеждать. СПб., 2010.

Суворов А. В. Наука побеждать. СПб.: Азбука, 2010.

Исследования

Кормилов С. «Да, были люди в наше время...» Лермонтов и 1812 год // *Вопросы литературы.* 2011. № 6. С. 7–38.

Кузьминский К. С. Отечественная война в живописи // Отечественная война и русское общество. 1812–1912. Т. V. М., 1911. Цит. по интернет-изданию «1812 год» [Электронный ресурс]: URL: http://www.museum.ru/1812/Library/sitin/book5_13.html (дата обращения: 02.04.2014).

Лихачев Д. С. Градоохранительная семантика Успенских храмов на Руси // *Успенский собор Московского кремля: Материалы и исследования.* М., 1985. С. 17–23.

Панченко А. М. Русская культура в канун петровских реформ. Л.: Наука, 1984.

Пумпянский Л. Стиховая речь Лермонтова // *М. Ю. Лермонтов М.: Изд-во АН СССР, 1941. Кн. I. С. 389–421. (Лит. наследство; Т. 43/44).*

Г. Петкова

«ШКОЛЬНЫЙ КАНОН» П. М. БИЦИЛЛИ¹: ВЗГЛЯД РЕЦЕНЗЕНТОВ

Текст описывает три издания проф. П. М. Бицилли, осуществленные в 1931–1934 гг. и посвященные развитию русской литературы, начиная с фольклора и кончая литературой эмиграции и метрополии 1930-х гг. Этими изданиями П. М. Бицилли участвует в моделировании нового «школьного канона», который срощен с эмигрантским канонам Памяти о Русском и вненациональным Литературоведческим канонам. Представлены рецензии современников профессора, которые оценивают и интерпретируют его авторский канон в контексте уже существующих и общепринятых литературоведческих моделей.

Ключевые слова: П. М. Бицилли, хрестоматия, краткая история литературы, рецензия, литературоведческий канон, эмигрантский канон.

В этой публикации рассматриваются литературоведческие издания, которые профессиональный историк Петр Бицилли осуществил в начале 1930-х гг. с целью удовлетворить нужды русской средней школы в эмиграции: две части «Хрестоматии по истории русской литературы», вышедшие в 1931 и 1932 гг. (первая — по русскому фольклору и литературе допетровского времени, вторая — по литературе XVIII века), и последовавшая за ними в 1934 г. «Краткая история русской литературы. Часть II-ая. От Пушкина до нашего времени» (см. Приложение 2).

Тематическая теснота и хронологическая дополняемость этих изданий позволили, во-первых, увидеть в них некий конструкт, который репрезентирует развитие русской словесности, начиная с фольклора и кончая современной для Бицилли литературой — эмигрантской и создаваемой в метрополии, и, во-вторых, настаивать на том, что в результате селекции (что включить в хрестоматию, а что пропустить) и стабилизации (как толковать авторов, литературные явления и произведения) Бицилли обдуманно участвует

¹ Настоящее размышление является продолжением текста, представленного на международной конференции «Русская классическая литература сегодня: испытания / вызовы мессианизма и массовой культуры» (София, 23–25 мая 2013 года), организованной коллегией Института литературы при Болгарской академии наук и напечатанного под названием «Дать руководящую нить...»: русская (классическая) литература в концептуализациях П. М. Бицилли [Петкова 2013, с. 338–353].

в (пере)моделировании учебной программы эмигрантской школы, предлагая свою концептуализацию русской литературной истории [Петкова 2013, с. 339].

«Хрестоматия по истории русской литературы», вероятно, с самого начала была задумана в двух частях, которые имеют одинаковый формат, идентичное оформление обложек и напечатаны в одной и той же болгарской типографии в Софии.

В предисловии к первой части Бицилли определяет хрестоматию как «чисто литературную» [Бицилли 1931, с. 3] и артикулирует оценочные критерии, на основании которых проводится отбор текстов: «чисто литературный интерес», «собственную эстетическую ценность» материала и «состояние русского литературного языка в XVII веке»³ [Бицилли 1931, с. 3]. В качестве источника составитель использовал две дореволюционные хрестоматии — четырехчастную Хрестоматию Бродского, Мендельсона и Сидорова, переизданную в 1922–1923 гг. в Советской России⁴ и хрестоматию В. Сиповского⁵, сильно сокращая почерпнутый материал. Он стремился представить наиболее ценные образцы литературных произведений в хрестоматии, «доступной по цене всякому» [Бицилли 1931, с. 3].

В первой части тексты распределяются хронологически в два раздела: «Народная словесность» и «Литература допетровского времени».

Первый из них весьма компактен, занимает примерно одну треть всей книги и в «Оглавлении» представлен жанрами, а не заглавиями, за исключением «исторических песен». Бицилли мотивирует свой выбор тем, что «в пределах каждой отдельной категории произведения этого рода с точки зрения стиля, мотивов, трактовки сюжетов, чрезвычайно однообразны» [Бицилли 1931, с. 4]. В таком случае «достаточно знать один образец, чтобы иметь представление обо всех» [Бицилли 1931, с. 4]. Какие тексты он выбирает в качестве моделей? «Песни» имеют свою внутреннюю рубрикацию — это «обрядовые песни», «свадебные песни», «похоронные причитания», «бытовые песни», «песни удалые и разбойничьи». В эти подрубрики включаются чаще всего отрывки из фольклорных песен. Типовыми образцами «былин» составитель посчитал «Святогор», «Вольга Святославович», «Илья Муромец», «Алеша Попович», «Василий Буслев» и «Садко богатый гость»; «сказок» — «Кощей бессмертный» и «Иванушка-дурачок»; «духовных стихов» — «О Страшном суде Христовом» и «Стих: похвала пустыни»; «народной комедии» — «Барин и приказчик».

Второй раздел структурирован по хронологическому принципу. В нем выделяются три подраздела: «Литература XI–XV вв.», «Литература московского периода XV–XVI вв.», «Литература XVII в.», каждый из которых в «Оглавлении» представлен конкретными заглавиями. В предисловии Бицилли объясняет присутствие памятников, которые, не будучи художественными произведениями, представляют интерес с точки зрения третьего канонобразующего критерия — слагавшегося в XVII в. общерусского литературного языка. Это 1) сочинения Котошихина и Посошкова и 2) отрывок из «Задонщины», которую составитель считает «незначительным произведением», но важным для выяснения художественной ценности своего образца — «Слова о полку Игореве» [Бицилли 1931, с. 3]. Текст же «Слова» он помещает целиком, исключая места, которые искажены настолько, что их невозможно исправить, и оставляя другие, «темные», но с высоким поэтическим достоинством [Бицилли 1931, с. 4].

Профессор сопровождает некоторые тексты краткими примечаниями и переводами наиболее редких слов, но его комментарии не имеют аналитического характера.

Вторая часть хрестоматии вышла из печати через год. Она превышает объем первой почти в два раза. Весь материал распределяется по семи разделам («Бытовой язык и начатки литературного языка», «Поэзия после Кантемира и Тредьяковского до Державина», «Державин и конец поэзии Высокого стиля», «Проза до Карамзина», «Драма Екатерининского времени», «Карамзин и его время»), которые состоят из подотделов с соответствующими примерами, чаще всего в отрывках. Эта усложненная внутренняя рубрикация книги совмещает хронологический маркер, заявленный в подзаглавии хрестоматии, с критерием «литературный язык», который уже выдвинут в предисловии к первой части. «Оглавление» показывает, что составитель связывает литературное развитие XVIII в. с процессом становления русского литературного языка.

В предисловии ко второй части Бицилли поясняет пропуски комедий Фонвизина и басен Крылова рыночными условиями. Он не хотел раздувать объем и цену хрестоматии, а эти произведения можно найти в доступных изданиях, но тут же рекомендовал: «“Недоросль” должен быть прочитан целиком» [Бицилли 1932, с. 3]. Соображения отсутствия «Истории Государства Российского» Н. Карамзина были совсем иного свойства и диктовались пониманием, «что это произведение приходится на конец периода, когда

“карамзинизм” пошел на убыль», и «для характеристики искусства и языка Карамзина оно не дает ничего нового» [Бицилли 1932, с. 3].

Профессор сопровождает каждый подраздел, кроме постраничных текстологических примечаний, также интерпретационными пассажами, с помощью которых, вероятно, можно прорабатывать материал и без отдельного учебника. Если вырезать эти комментарии и «склеить» их, следуя системе рубрикации, получится своего рода конспект возможной «краткой истории русской литературы XVIII века».

В конце Хрестоматии помещается своеобразное заключение, в котором составитель говорит уже о состоянии литературного языка в пушкинскую эпоху. Переход к русской литературе XIX в. был составителем Хрестоматии намечен, но продолжение случилось через два года.

В 1934 г. выходит «Краткая история русской литературы. Часть II. От Пушкина до наших дней», заказанная Бицилли книжным торговцем и владельцем магазина в Софии Н. Н. Алексеевым, планировавшим еще в 1933 г. «издать серию учебников» [Бицилли 2012, с. 532]⁶. В авторском вступлении уточняются ее адресат, цель и структура.

Русская литература XIX в. представлена обобщающими статьями и персоналиями, которые следуют хронологическому пунктиру. Обобщающие статьи выявляют тенденции литературного развития, доминирующие жанры, предлагают характеристики поэтов и прозаиков соответствующего периода. Отдельные главы посвящены каноническим фигурам русского литературного развития — Пушкину, Лермонтову, Гоголю, Тургеневу, Достоевскому, Толстому, Чехову. Бицилли расширяет список «литературных генералов», включая в школьный канон и Н. Лескова.

Русской литературе XX века посвящена последняя обзорная глава, в которой представлены, достаточно скупое, многие авторы, начиная с К. Леонтьева и декадентов и заканчивая А. Блоком, Н. Гумилевым и М. Кузминым. Наряду с ними перечисляются имена поэтов (А. Ахматовой, М. Цветаевой, В. Ходасевича, О. Мандельштама, Г. Иванова, Г. Адамовича, Н. Оцупа, В. Хлебникова, С. Есенина, В. Маяковского, Б. Пастернака) и прозаиков (И. Бунина, А. Куприна, И. Шмелева, А. Ремизова, Б. Зайцева, А. Н. Толстого, Н. Тэффи). Общая оценка модернизма неоднозначна, и в сравнении с Золотым веком, Серебряный явно проигрывает. Бицилли буквально в самом конце этой главы останавливается на проблеме разделе-

ния русской литературы на литературы метрополии и эмиграции, утверждая, что обе они развиваются в кризисных обстоятельствах. Он очерчивает «модель» новой советской литературы, упоминает М. Шолохова, К. Федина, Б. Пильняка, Л. Леонова и обращает внимание на проблему «социального заказа», подрывающего художественные достоинства произведений. В отличие от метрополии в эмиграции творцы пользуются свободой, но у них, считает автор, мало читателей, отчего произведения всех даровитых эмигрантских писателей отмечены «настроением духовного одиночества» [Бицилли 1934, с. 87].

За рамки аналитической части книги выносятся биографические сведения об А. Грибоедове, А. Пушкине, М. Лермонтове, Н. Гоголе, И. Тургеневе, Л. Толстом, Ф. Достоевском, Н. Некрасове, А. Блоке, Н. Гумилеве, оформленные как «Приложение». Сведения эти, однако, не исчерпываются только биографическими данными. В них вклиниваются комментарии, интерпретации культурного контекста, а также тех или иных взглядов писателей, их творческих связей и столкновений.

Беглый обзор книги Бицилли показывает, что на ста страницах умещается не столько «история», сколько пунктир развития русской литературы, который побуждал читателя дописать или развернуть авторский конспект.

Все три издания, очевидно, мыслились их составителем и автором как тексты, которые помогут выполнить разом рыночную, социальную и профессиональную задачи: максимально высокое качество содержания за оптимально низкую цену при широком распространении по всей зарубежной России — в различных эмигрантских центрах. Книги Бицилли далеко не исчерпываются изобретением (нового) или редакцией (существующего) «школьного канона». В той степени, в какой они реализуют некую учительную роль, они способствовали не только созданию *педагогического* канона, но и укреплению канона *памяти* в первой половине 1930-х гг. (что и как русские считают нужным хранить в эмиграции), а также артикуляции *литературоведческого* (вненационального, авторского) канона: как можно моделировать русское литературное развитие в диахронии, анализировать литературный текст и т. д. [Петкова 2013, с. 351]. Несмотря на то, что имя автора и его профессорская должность, указанная на обложке, должны были внушать уважение, менторский тон Бицилли не был свойственен, его аналитическая стратегия была ненавязчива. Все это позволило мне поставить сущ-

ностный вопрос — могла ли и для кого канонообразующая интенция Бицилли стать стабилизирующим дискурсом? [Петкова 2013, с. 352]. Свой тезис о самосозидании-саморазрушении «канонотворчества» Бицилли я решила «испытать» взглядом современников профессора — рецензентов его труда. Оказалось, что его «школьные пособия» активно обсуждались: на сегодняшний день мне удалось разыскать, уточнить и проанализировать девять рецензий и отзывов⁷. Моей целью было посмотреть, как были восприняты издания Бицилли в эмигрантском культурном пространстве, среагировала ли на них и как чужая принимающая среда?

1. Хрестоматия по истории русской литературы. Часть I. Народная словесность и литература допетровского времени. София: Издание Российского Земско-городского комитета, 1931; Хрестоматия по истории русской литературы. Часть II. Литература XVIII века. Париж: Издание «Родина и Родная речь». Склад издания YMCA-Press, 1932.

Две части хрестоматии появились одна за другой. По выходу второй части последовали три рецензии-отзыва. Их авторы — педагог Николай Кульман⁸, литературный критик Владимир Вейдле⁹ и поэт Николай Оцуп¹⁰.

Первая по хронологии рецензия принадлежит филологу и профессиональному педагогу *проф. Николаю Кульману*¹¹. Он объясняет выход Хрестоматии заботой о сохранении русскими детьми в эмиграции национального облика, а также необходимостью осуществлять издание различных методических руководств, учебников и учебных пособий. В этом контексте «с удовлетворением» отмечается появление труда профессора П. М. Бицилли. При этом Н. Кульман не принимает ни одного теоретического соображения составителя, высказанного в предисловии, относительно преподавания литературной истории в средней школе. Он принципиально не согласен с подходом Бицилли, что «история литературы есть история смены стилей и жанров»¹². Рецензент настаивает на том, что «вопрос о смене стилей и жанров» является только «частью (курсив здесь и далее Н. Кульмана. — Г. П.) истории литературы и вовсе не исчерпывает ее», что именно «эта часть истории литературы для учеников средней школы мало доступна». Кульман же воспринимает литературную историю шире: «из истории литературы, ставящей и более широкую задачу исследования генезиса литературных явлений во всем их разнообразии и во всей полноте,

а не только в отношении стилей и жанров, можно извлечь многое для исторического преподавания литературы в средней школе, и такое преподавание имеет очень много ценного с разных точек зрения».

Отбор материала для первой части хрестоматии Кульмана устраивает, он находит, что материал из области народной словесности и допетровской литературы «вполне достаточен для учебных целей». Однако его смущают публикаторские принципы составителя, в частности, он предьявляет П. Бицилли упрек в «неясности принятого им при печатании текстов принципа правописания» и интересуется, «на каких соображениях основана принятая им орфография». Рецензент выявляет ряд ошибок в орфографии, которые «могут вызвать недоуменные вопросы со стороны внимательного и вдумчивого ученика и поставить иной раз в затруднительное положение учителя, если он не очень силен в истории языка».

Про вторую часть Хрестоматии, посвященной русской литературе XVIII века, рецензент пишет, что она «очень богата содержанием и может быть признана лучшей из всех существующих хрестоматий этого рода». Н. Кульман не оспаривает основной критерий выбора текстов («развитие русского литературного языка в XVIII веке»), напоминая, что для русской культуры это время усвоения западно-европейских литературных форм и попыток создания национального литературного языка.

Несмотря на несогласия и замечания, Кульман заключает, что «составитель хрестоматии дает превосходный по своему обилию, разнообразию и литературному значению материал, а примечания его, всегда интересные и содержательные, принесут большую пользу и учащим, и учащимся». Общая его оценка высокая: «хрестоматия составлена с большим знанием дела, методическим умением и литературным вкусом». Я позволила себе столь пространное изложение рецензии, так как она была первой и, пожалуй, единственной, где, несмотря на риторику одобрения, ставился вопрос о применимости Хрестоматии (точнее — первой ее части) для школьного преподавания.

*Владимир Вейдле*¹³, хотя публикует отзыв на вторую часть Хрестоматии, что вынесено в заглавие, на самом деле, рассматривает обе ее части. Он считает, что значение этого текста шире, чем быть только учебной книгой: «поучительность ее не ограничивается тем применением, которое она несомненно получит в зарубежных школах»¹⁴.

В отличие от Кульмана Вейдле разделяет подход Бицилли к составлению Хрестоматии. Он сочувственно приводит критерии от-

бора текстов, отмеченные профессором: «литературный интерес» («хрестоматия чисто литературная») и «собственная эстетическая ценность». Эти принципы, считает рецензент, «выгодно отличают хрестоматию П. М. Бицилли от тех, что были на ходу». Во второй части его несколько смущает одна особенность: из-за того, что в ней «особое внимание» уделяется «образованию нового русского литературного языка», составитель привлекает «материал не всегда обладающий самостоятельным художественным значением». Но Вейдле заключает, что «упрекать за это автора могут только те, для кого литература существует в каком-то отвлечении, отдельно от языка, составляющего ее живое тело».

Бицилли был доволен отзывом Вейдле и написал ему 27.X.1933 г.: «...большое удовольствие прочесть отзыв, написанный en pleine connaissance de la cause особенно в последнее время, когда ряды людей, способных понимать читаемое, все более редуют...» [Цит. по: Бирман 2006, с. 692–693].

*Николай Оцун*¹⁵ называет вторую часть хрестоматии (можно предположить, что и первая часть могла бы получить аналогичную идентификацию) «учебным пособием», но его отзыв посвящен не школе. Автор ставит акцент на сохранении «Памяти» о родном: «материал говорит за себя и особенно, может быть, для эмигранта, у которого так ослаблена связь с Россией и которому так нужно в душе эту связь восстанавливать». Автор отзыва высоко оценивает роль составителя, который как будто бы отошел на «задний план», но действительно присутствует в подборе текстов, предложенных пояснениях и справках.

Рецензенты, высоко оценивая работу Бицилли, констатировали ее отличие в лучшую сторону от существующих уже хрестоматий, ее «незамкнутость» на институции школы и «несводимость» к учебному пособию. Каждый из них комментировал разные грани предложенного Бицилли подхода: Н. Кульман акцентировал внимание на педагогическом (не)назначении книг, В. Вейдле — на филологическом аспекте отношений литературы и языка, Н. Оцун — на эмоциональной связи изданий с Родным, на сохраненной Памяти.

II. *Краткая история русской литературы*. Часть II-я. От Пушкина до нашего времени. София: [без издательства], 1934.

«Краткая история» вышла в 1934 г. Последовало шесть рецензий-отзывов — поэта Г. Адамовича¹⁶, литературоведа К. Мочульского¹⁷, журналиста П. Пильского¹⁸, болгарского историка Кр. Крачунова¹⁹,

журналиста Гл. Волошина²⁰ и поэта М. Горлина²¹. Все они положительные²².

Первой рецензией был текст *Г. Адамовича*²³, который оценивает издание сквозь призму возможностей автора «Краткой истории». Адамович отмечает, что историк Бицилли мог бы стать одним из «точнейших критиков», если бы нашел время уделять «текущей словесности» больше внимания. Он напоминает, что критическое дарование профессора можно оценить по рецензиям, регулярно появляющимся в библиографическом отделе журнала «Современные записки». Книга Бицилли предназначена для школы, она «как бы» обыкновенный учебник, но по сравнению с предшествующими литературными историями она «тоненькая», отмечена индивидуальностью своего автора, как и все написанное им, и, будучи предназначенной для детей, интересна и для взрослых.

Далее Адамович довольно парадоксально характеризует рецензируемое издание. Он заявляет, что книга Бицилли — «учебник в высшей степени спорный», так как требует и от рядового педагога, и от рядового школьника напряжения, которое им не под силу, что в нем слишком мало информации и сведений по сравнению с количеством «соображений и суждений». В этом «странном» учебнике есть одно большое достоинство: он должен своей спорностью и субъективностью развить у юношей подлинный интерес к литературе. Бицилли, считает рецензент, хочет внушить тем, кто будет по его книге учиться, принцип единства содержания и формы, который важен и азбучен, но при этом почти во всех прежних учебниках игнорируется. О нем иногда забывает и сам автор, не следующий правилам написания традиционного учебника. В сущности, это «полемический труд», способный, благодаря живому уму и даровитости автора, «задеть» любое постороннее сознание, но не рассчитанный на что-либо другое.

В учебниках не принято отступать слишком резко от установленных «средних» мнений, считает рецензент, а если это происходит, то полагается эти отступления подробно мотивировать. Бицилли пишет для самого себя и сам с собой беседует, что в его книге увлекательно и привлекательно. А «бедным» учителям словесности и школьникам предстоит потрудиться над усвоением этого «причудливого курса». Талантливые и самостоятельные сумеют его дополнить и как бы «выправить», другие же, заключает Адамович, погибнут над интеллектуальной тяжестью и скрытой запальчивостью этой «скромной на вид брошюрки».

Рецензент несколько раз подчеркивает, что Бицилли независим от «средних», общепринятых мнений, а его учебник «нетрадиционен».

Следующие отзывы, наоборот, акцентировали дисциплинирующее начало «Краткой истории». *К. Мочульский*²⁴ отмечает, что работа профессора стала первым опытом сжатого, но полного обзора форм и направлений русской литературы с начала XIX в. и до современных ему дней. Он подчеркивает, что книга Бицилли задумана, в первую очередь, как «руководство» для преподавателей и учащихся. Ее задача — «изложить на ста страницах сложную и многообразную историю» русской литературы классического и современного периода.

Бицилли исправляет пробелы своих предшественников, включив в учебник характеристики творчества А. Герцена, Н. Лескова, К. Леонтьева, пересмотрев односторонние или неверные оценки и, главное, восстановив «правильную перспективу в области произведений словесности». Мочульский не использует такие термины, как «канон» или «модель», но его мысль парафрастически их конструирует.

Глубокие познания в литературе Запада, строгая дисциплина исторического метода и тонкое чувство эстетической формы позволяют П. Бицилли начертить «литературную панораму», которая при всей своей сжатости, нигде не сбивается на схему, а идейное содержание произведений никогда не отрывается от художественной формы, в которую оно вложено, и от общего духовного облика эпохи.

Признавая русскую литературу «самой разнообразной по направлениям и по идейному содержанию из всех европейских литератур того же времени», автор не пересказывает содержание, а объясняет художественные явления: он изучает обстоятельства их возникновения, условия их развития, взаимную связь и обусловленность фактами идейной, общественной, культурной и религиозной жизни России.

Рецензент указывает и на структуру книги — обзорные главы по периодам, которые дают возможность ориентироваться в сложном разнообразии идей, стремлений, форм, жанров, и предшествуют статьям, посвященным отдельным писателям.

К. Мочульский заключает, что книга П. Бицилли — единственная в своем роде, она является не только учебником, но и «синтезом», и может быть признана «авторитетным путеводителем по “садам российской словесности”».

В своем отзыве *П. Пильский*²⁵ предлагает исключительно меткие для краткой газетной публикации характеристики. «История литературы» Бицилли, по его мнению, выходит за рамки «сухого труда» и возвышается над обычным шаблоном литературных историй. Она делает невозможное — приближает читателя-школьника к миру писательства, чтобы, сняв «с него покровы загадочности, сделать его доступным и потому родным».

Пильский отмечает важный принцип книги, которому следует автор: нельзя «пичкать» школу только биографиями писателей и содержанием литературных произведений», так как такой метод только «отводит» от литературы. В этом смысле уместно вынести в приложение биографии писателей. Рецензент также останавливается на структуре книги: отдельные главы предлагают характеристики различных литературных эпох, говорят о «народности» и ее значении в истории русской литературы, о публицистической критике.

Пильский высоко оценивает и попытку Бицилли довести историю до современного ему этапа, при этом включая в нее и советских авторов. Он соглашается с многими формулировками профессора, которые, несмотря на «сжатость», очень справедливы — о романах и героях Достоевского, о сказе Лескова, о Льве Толстом, у которого «была борьба не идей, а влечений сердца», а сам он побеждал в себе «привязанность к радостям жизни», чтобы «явить живой пример смирения, непротivления злу насилieм».

Рецензия *М. Горлина*²⁶ опубликована в одноименном разделе французского «Журнала сравнительной литературы» («Revue de littérature comparée»).

В ней говорится, что выдающийся историк литературы П. Бицилли дает в маленькой книжке «эволюцию» русской литературы с начала XIX века и заканчивая современностью. Он не ставит цели дать перечень произведений и авторов, как в энциклопедии, а предлагает полный «синтез», который опирается прежде всего на анализ стиля.

Горлин подчеркивает, что это исследование отмечено редкой дальновидностью и мудростью, но оно является школьным учебником, адресованным старшим классам гимназии. Создавая его, П. Бицилли вынужден упрощать или же расширять объяснения. В итоге философский синтез, к которому стремится автор, часто стесняется педагогическими задачами. Несмотря на это ограничение, в книге высказаны новые и оригинальные идеи, а некоторые страницы Истории являются «маленькими шедеврами истории литературы».

Горлин заключает, что вынужденное ограничение не мешает Бицилли предложить интересные обобщения, исключительно точные стилистические анализы, а его учебнику — быть «одной из книг наиболее внушительных, которые существуют об истории русской литературы». Учитывая профиль журнала, где публикуется рецензия, ее автор дает высокую оценку компаративистским наблюдениям профессора.

Нарушив хронологию появления рецензий, в конце обзора привожу два текста, написанных и опубликованных в Болгарии. Один из них принадлежит «доброму знакомому» Бицилли — эмигранту и журналисту Глебу Волошину, и напечатан на русском языке в журнале Славянского общества.

*Г. Волошин*²⁷ тоже отмечает, что книга призвана «дать общее представление о развитии русской литературы за рассматриваемый период», и подчеркивает ее инаковость по отношению к существующему русскому учебному канону. Он считает, что учебники по литературе устарели до такой степени, что иные «характеристики героев производят комическое впечатление», столь же устарели «историко-литературные схемы», основанные на «нелитературном балласте», которые якобы объясняют творчество и определяют место писателя в истории литературы. На этом фоне Волошин видит задачу критика и преподавателя в создании нового подхода, который взамен уже существующего должен приблизить читателя или ученика к «правильному восприятию художественного произведения путем изучения элементов, в нем же самом заключающихся». Книга Бицилли «полнее» старых пространных руководств (т. е. существующего литературоведческого канона) и может быть рекомендована в качестве «образца» не только русскому преподавателю, «поскольку автор подходит к творчеству виднейших представителей русской литературы при посредстве приемов, общих современному литературоведению». Предложенная Бицилли модель не ориентирована только на русскую школу или русскую литературу, но «учит», как «надо читать всякое литературное произведение».

Вторая рецензия — болгарского историка и педагогического деятеля *Крыстю Крачунова*²⁸ вышла на болгарском языке в газете «Литературный голос» («Литературен глас»). Крачунов долгие годы был совершенно забыт в Болгарии, но, зная его образование и профессиональные занятия, реально думать, что он и русский профессор-эмигрант знали друг друга. В своем отзыве Крачунов отмечает, что книга Бицилли предназначена преимущественно для русских

средних школ в качестве пособия для преподавателей и учащихся. Цель издания — дать общее представление о развитии русской литературы в рассматриваемый период, а также помочь созданию навыков у молодежи для чтения художественных произведений, таких, которые необходимы для понимания их стилистических особенностей. Вне этих особенностей усвоить содержание произведений немислимо. Крачунов подчеркивает, что автором этого «превосходного» труда является «именитый русский ученый», и, благодаря своей глубокой эрудиции, этот видный историк обогащает русскую литературу ценным сочинением. Он останавливается подробно на структуре книги, перечисляя главы с общими (по периодам) и персональными характеристиками, отмечая также приложение, которое включает «интересные биографические сведения». Рецензент заключает, что это издание заслуживает быть прочитанным не только каждым учителем литературы и истории в болгарской средней школе (гимназии), но и болгарской интеллигенцией, которая всегда черпала знания из громадной сокровищницы русской культуры²⁹.

Оба рецензента «со стороны» — из Болгарии — Волошин и Крачунов ставят вопрос о возможном приложении книги (модели) Бицилли к феноменам, выходящим за рамки русского эмигрантского культурного пространства.

Если собрать повторяющиеся, перекрывающиеся друг друга фрагменты рецензий и отзывов на «Историю», то можно заметить, что рецензенты:

— отмечают новизну книги Бицилли на фоне уже существующих учебников и шаблонов; она их «исправляет» и уточняет устаревшие пособия. С другой стороны, учебник Бицилли — нетрадиционный, «спорный».

— подчеркивают, что книга адресована русской школе в эмиграции, в первую очередь, русскому преподавателю в ней, но ее адресатом может быть и чужое, не-эмигрантское, пространство (конкретно: болгарская школа, болгарская интеллигенция), т. е. универсальный читатель, интересующийся вообще литературой, так как в ней предлагается модель, «как надо читать всякое литературное произведение».

— едины в том, что цель книги — представить развитие русской литературы — с начала XIX в. по 1930-е гг., при этом в нее включаются и советские авторы. Эта литературная панорама не сбивается на схему, а предлагает т. н. «синтез» литературного развития. Словом, «краткая история» Бицилли — более чем учебник, это «синтети-

ческая работа», «философский синтез», который не укладывается в «прокрустово ложе» учебника. Более того, книга Бицилли отмечена индивидуальностью автора, является «авторским проектом».

— рассматривают «метод» Бицилли, новизну которого видят в том, что автор не пересказывает содержание произведений, как обычно делается в учебниках, а занимается художественными явлениями. Синтез опирается на анализ стиля, акцент делается не на содержании, а на стилистических особенностях литературного произведения. Новый принцип анализа удалил из аналитической части книги биографию писателя как необходимое условие для интерпретации его творчества. Он дал много тонких наблюдений и «шедевры» стилистических анализов. Он же определил и саму структуру книги: обобщающие главы, персоналии и приложение, в котором представлены биографические сведения о писателях.

Отзывы и рецензии на хрестоматии и на краткую литературную историю появились довольно скоро после издания книг. В них частично регистрируется нетождественность последних учебному жанру, но нигде не обсуждается педагогическая прагматика — циркуляция пособий в эмигрантском школьном пространстве или реакция учителей и самой эмигрантской школы, которой они предназначались. В рецензиях не ставится и вопрос о том, насколько издания Бицилли были востребованы в процессе обучения, каким образом и где.

В рецензентском дискурсе «Хрестоматия» и «Краткая история русской литературы» утверждаются как некий элитный литературоведческий проект. Он замкнут, единичен и закамуфлирован под школьную пропедевтику. Его неприложимость к массовому преподаванию в эмигрантской школе занимает второстепенное место, она вменяется автору не столько в упрек, сколько в похвалу. Мог ли этот индивидуальный проект иметь компенсаторные или дополнительные функции по отношению к преподавательской работе Бицилли в Софийском университете, к читаемым им лекционным курсам по «истории», к рецензентской деятельности в эмигрантской печати, к «параллельным» публикациям на болгарском языке? Вопросов о «цикле» литературоведческих изданий Бицилли первой половины 1930-х гг. скорее прибавилось.

Если остаться в поле этничности, то все русские рецензенты — известные фигуры, принадлежащие к эмигрантской культурной элите. Они были знакомыми Бицилли, пребывали с ним в режиме переписки и/или взаимного рецензирования. Например, Бицилли

представил в «Современных записках» во второй половине 1920-х гг. книги Н. Оцуца «В дыму» (в 1927 г.) и «Встреча. Поэма» (в 1928 г.), а позднее (в 1939 г.) — его роман «Беатриче в аду». В 1926 г. В. Вейдле рецензировал первую самостоятельную литературоведческую книгу Бицилли, вышедшую в Праге в том же году, «Этюды о русской поэзии», а в 1933 г. — выпущенное в «Ежегоднике Софийского университета» исследование «Место Ренессанса в истории культуры». В 1937 г. Бицилли написал рецензию на книгу Вейдле «Пчелы Аристея» («Les abeilles d' Aristée»). Аналогичную информацию можно привести и о творческих связях с К. Мочульским, М. Горлином, Г. Адамовичем.

Рецензия или отзыв в ситуации эмиграции — больше, чем просто рецензия, обеспечивающая рецензируемому автору доступ к символической власти. Рецензии поддерживают социальную игру, имеют отношение не только к интеллектуальной инфраструктуре эмиграции (общественной, политической, академической), но и к аффективной, отвечающей за эмоциональную связь и идентичность [Петкова 2012, с. 468]. Диалогический обмен рецензиями интегрирует эмигрантскую общность и стимулирует солидарное бытие «леруссов» (Н. Тэффи). В 1930-е гг., когда усилились центростремительные процессы в зарубежной России, обмен рецензиями являлся прежде всего *обменом символами Памяти*. И проф. П. Бицилли был его активным участником.

Примечания

¹ Русский историк-медиевист, экстраординарный профессор Новороссийского университета (с 1917) Петр Михайлович Бицилли (1879–1953) эмигрировал со своей семьей из Одессы в конце января 1920 г. Весной 1920 он назначен гонорарным профессором открытого в том же году филиала Белградского университета (Философского факультета) в Скопье. В октябре 1923 г. Бицилли был приглашен Софийским университетом занять кафедру профессора новой и новейшей истории на Историко-филологическом факультете, которой заведовал в течение 25 лет (1924–1948). Подробная биография профессора написана М. Бирманом [Бирман 2006, с. 633–720]. Специалист по романскому средневековью, параллельно историческим исследованиям и преподавательскому поприщу в годы эмиграции Бицилли обратился к проблемам русской культуры, литературы и языка. Его многочисленные филологические работы на «русскую тему» печатались в эмигрантской и болгарской периодике и научных изданиях. О них см.: Вомперский, П. Петр Михайлович Бицилли. Жизненный и творческий путь [Вомперский 1996, с. 6–21]; Васильева, М. Путь интуиции [Васильева 2000, с. 5–28]; Петкова, Г. Литературоведческий проект на проф. П. М. Бицилли: между Салимбене и Пушкин / Литературоведческий проект П. М. Бицилли: между Салимбене и Пушкиным (Опыт реконструкции) [Петкова 2004]. Настоящая публикация выходит в юбилейном для П. Бицилли году — 1 октября 2014 г. исполняется 135 лет со дня его рождения.

² В Приложении к настоящей работе публикуются обложки этих изданий и их оглавления.

³ Бицилли сразу оговаривается, что последний критерий может оспариваться двумя предыдущими [Бицилли 1931, с. 3].

⁴ В предисловии Бицилли сам цитирует «хрестоматию Бродского, Мендельсона и Сидорова, Г. изд. 1923» [Бицилли 1931, с. 3]. Информация о том, что эта четырехчастная «Историко-литературная хрестоматия» переиздана в 1923 г., уточнена по электронному каталогу РГБ. Выходные данные ее первых двух частей следующие: «Историко-литературная хрестоматия. Часть I. Устная народная словесность с историческими и этнографическими комментариями». Составили Н. Л. Бродский, Н. Ш. Мендельсон, Н. П. Сидоров. Издание третье. М.-Пг.: Госиздат, 1922; «Историко-литературная хрестоматия. Ч. 2: Древняя русская письменность: XI–XVII вв.». Составили Н. Л. Бродский, Н. Ш. Мендельсон, Н. П. Сидоров, 2-е изд. М.-Пг.: Госиздат, 1923.

⁵ Вероятно, имеется в виду: Сиповский В. Хрестоматия для изучения истории русской словесности. Выпуск. Древнерусская письменность (до конца XVII века). М., 1915.

⁶ Первая часть так и не вышла из печати, если вообще она была когда-либо написана. Подробнее о творческой истории создания книги и об основаниях, на которых строится литературная история Бицилли, см.: [Петкова 2013, с. 347–348].

⁷ Выражаю свою признательность коллеге Хане Оплешиловой из Славянской библиотеки в Праге за содействие в получении копий рецензий и отзывов на издания П. Бицилли.

⁸ Николай Кузьман (1871–1940) — историк литературы и филолог. Учился в Петербургском университете. Преподавал в школах для рабочих. Состоял профессором женского Педагогического института, Александровского лицея и военно-педагогических курсов. Автор ряда ценных работ по русской литературе первой половины XIX века. Кузьман много сотрудничал в педагогических изданиях, например, в «Русском народном учителе». С 1915 г. он редактирует еженедельный журнал «Летопись средней школы». В 1919 г. эмигрировал в Константинополь, затем переехал в Париж. С 1923 г. — профессор русской литературы на созданном в эти годы Русском историко-филологическом отделении в Сорбонне в Париже. Читал лекции по церковнославянскому языку в Свято-Сергиевском богословском институте.

⁹ Владимир Вейдле (1895–1979) — литературовед, культуролог, историк культуры русской эмиграции, поэт. Автор многочисленных эссе по истории русской и европейской литературы и художественной культуры, о судьбах христианского искусства, месте России в духовной истории Европы.

¹⁰ Николай Авдеевич Оцуп (1894–1958) — поэт и переводчик, основатель журнала «Числа», в котором Бицилли печатается с первого номера.

¹¹ Все цитаты из рецензии даются по: [Кузьман 1932, с. 3].

¹² О концептуализации «истории литературы» как «истории смены стилей и жанров» П. Бицилли см.: [Петкова 2013, с. 344–345].

¹³ Все цитаты из рецензии даются по: [Вейдле 1932, с. 465–466].

¹⁴ Имеются в виду «русские школы за рубежом».

¹⁵ Все цитаты из рецензии даются по: [Оцуп 1932, с. 285].

¹⁶ Георгий Адамович (1892–1972) — поэт-акмеист и литературный критик, переводчик. В эмиграции выступал с критическими статьями и эссе, получил репутацию «первого критика эмиграции», печатался в журнале «Звено», а с 1928 г. — в газете «Последние новости», где вел еженедельное книжное обозрение. Один из ведущих авторов журнала «Числа», редактировал журнал «Встречи» (1934).

¹⁷ Константин Мочульский (1892–1948) — литературовед, философ, с 1918 года — доцент Новороссийского университета. В эмиграции сначала жил в Софии, где преподавал в Софийском университете. В 1922 г. переехал во Францию, где в 1924–1940 гг. читал в Сорбонне курсы по истории русской литературы и философии. С 1934 г. преподавал в Свято-Сергиевском богословском институте в Париже. Печатал критические статьи и рассказы в эмигрантской периодике.

¹⁸ Петр Пильский (1876–1941) — журналист, критик, обозреватель газеты «Сегодня» (Рига), заведующий её литературным отделом, писатель.

¹⁹ Крстю (Кръстю) Крачунов (1881–1946/47?) — болгарский историк, воспитанник Сорбонны, посвятил двадцать восемь лет своей жизни болгарскому образованию. Учитель истории, географии и французского языка в Первой мужской гимназии в Софии, потом инспектор по истории в Министерстве народного просвещения. Секретарь Исторического общества и редактор «Известий исторического общества». В наши дни «забытый» Крачунов занял свое место в культурной памяти благодаря болгарскому историку проф. Рае Заимовой [Заимова 2010, с. 167–178]. Выражаю свою благодарность проф. д.ф.н. Р. Заимовой за любезно предоставленные материалы о Кр. Крачунове и за наши обсуждения о его роли в культурной жизни Болгарии 1930-х гг.

²⁰ Глеб Волошин-Петриченко (1892–1937) — подполковник Добровольческой армии, юрист, публицист. С 1925 г. эмигрант в Болгарии, секретарь Союза русских писателей и журналистов, редактор газет «Русь», «Голос» и «Голос труда». Сотрудничал в «России и славянстве» (Париж) и журнале «Современные записки» (Париж), в болгарской печати.

²¹ Михаил Горлин (1909–1944) — поэт, филолог-славист. Эмигрировал в Берлин, где в 1927–1931 гг. изучал славянскую филологию у проф. М. Фасмера, написал диссертацию «Н. В. Гоголь и Э. Т. А. Гофман» (1933). С 1933 г. — в Париже, где работал ассистентом А. Мазона в Институте славяноведения (Institut d' Etudes slaves).

²² Сразу по выходу «Краткой истории» в июле 1934 г., Бицилли писал редактору «Современных записок» В. Рудневу с просьбой «дать рецензию» в ближайшем номере журнала [Бицилли 2102, с. 541]. Вероятно, последний предпринял шаги в эту сторону и обратился к В. Ходасевичу с предложением написать отзыв. Тот, однако, отказался, так как не хотел давать «уничтожающую» рецензию, он посчитал книгу Бицилли «ляпсусом», не приняв в первую очередь ее «метод» (письмо В. Ходасевича к В. Рудневу от 23 августа 1934 г.) [Ходасевич 2012, с. 354]. Отказ от неаполитетической рецензии, очевидно, имеет прямое отношение к тому обмену рецензиями, о котором говорится в заключении этой работы.

²³ Все цитаты из рецензии даются по: [Адамович 1934, с. 3].

²⁴ Все цитаты из рецензии даются по: [Мочульский 1935, с. 467–468].

²⁵ Все цитаты из рецензии даются по: [Пильский 1935, с. 6].

²⁶ Все цитаты из рецензии даются по: [Gorlin 1935, p. 379–380].

²⁷ Все цитаты из рецензии даются по: [Волошин 1935, с. 105–106].

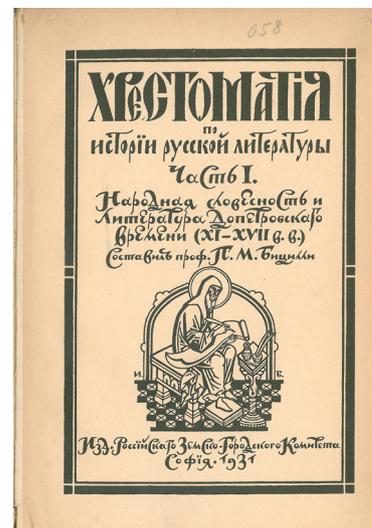
²⁸ Все цитаты из рецензии даются по: [Крачунов 1935, с. 4].

²⁹ Рецензия Крачунова неожиданно поставила для меня вопрос о возможном «болгарском следе» в создании учебника Бицилли, который разрабатываю отдельно.

Приложение¹

1.

Хрестоматия по истории русской литературы. Часть I. Народная словесность и литература допетровского времени (XI — XVII в. в.). Составил проф. П. М. Бицилли. София: Издание Российского Земско-городского комитета, 1931



ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие — 3

Отдел I. Народная словесность

Песни — 5

Былины — 13

Из исторических песен: Петр Великий — 23

Сказки — 26

Из духовных стихов — 32

Народная комедия — 35

Отдел II. Литература допетровского периода

I. Литература XI—XV вв.

Из летописи Нестора — 37

Из хождения игумена Даниила в Святую Землю — 39

Из поучения Владимира Мономаха — 43

Из моления Даниила Заточника — 46

Слово о полку Игореве — 49

Перевод слова на современный язык — 56

Из задонщины — 62

Из жития преп. Сергия Радонежского — 64

Из слова о погибели Земли русской — 67

II. Литература московского периода XV—XVI вв.

Из путешествия Афанасия Никитина — 67

Из переписки Ивана IV с Курбским — 70

III. Литература XVII в.

Список судебного дела как тягала Лещ с Ершом — 74

История о российском дворянине Фроле Скобееве — 75

Из сочинения Котошихина о России — 82



- Из Истории об Азовском сидении — 85
 Повесть о Горе-Злосчасти — 91
 Из сочинений протопопа Аввакума — 96
 Отрывок из Романа в стихах — 105
 Из сочинения Посошкова *О скудости и богатстве* — 109

Хрестоматия по истории русской литературы. Часть II. Литература XVIII века. Составил проф. П. М. Бицилли. Париж: Издание «Родина и Родная речь». Склад издания YMCA-Press, 1932

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие — 3.

Отдел I. Бытовой язык и начатки литературного языка

I. Бытовой язык 18 в.

Из предисловия к «Езде в остров любви» Тредьяковского — 5. Из Морского устава Петра В. — 7. Из духовного завещания Татищева — 9. Письма Ломоносова — 10. Письма Суворова — 12. Письма гр. Орлова-Чесменского — 13. Записки Неплюева — 14. Записки Данилова — 16. Записки кн. Долгоруковой — 20.

II. Вопрос о стихосложении и споры о литературном языке в 1-ю пол. 18 в.

Кантемир, На хулящих учение — 25. Тредьяковский, Тилемахида — 28. Сумароков, Епистола о русском языке — 30. Сумароков, Наставление хотящим быти писателями — 32. Ломоносов, Рассуждение о пользе книг церковных — 33.

Отдел II. Поэзия после Кантемира и Тредьяковского до Державина

I. Образцы поэзии «высокого стиля».

Ломоносов, Оды — 36. Сумароков, Хорев — 49². Херасков, Россияда — 41.
 II. Поэзия «среднего стиля».
 Ломоносов, О пользе стекла — 40³. Сумароков, Агнеса — 46. Ржевский, Сонеты;
 Истинная любовь.

III. Образцы поэзии «низкого стиля».

Сумароков, Песни — 47; басня «Волк и ягненок» — 49. Хемницер, Басни — 49.

Отдел III. Державин и конец поэзии высокого стиля

I. Державин, Стихотворения — 53.

II. Конец поэзии «высокого стиля».

Майков, Елисей — 78. Богданович, Душенка — 83.

Отдел IV. Проза до Карамзина

I. Новый слой читателей и новые интересы

I. Начатки прозаической литературы и работа над языком — 91.

II. А. Т. Болотов и его записки — 94.

III. Фонвизин. Автобиография — 109. Письма — 112. Опыт российского словника — 116.

IV. Публицистика — 118.

Наказ Екатерины — 119. Из «Живописца» Новикова — 120. Радищев, Путешествие из Петербурга в Москву — 124. Щербатов, О повреждении нравов в России — 126.

Отдел V. Драма Екатерининского времени

Екатерина, О время! — 131. Аблесимов, Мельник — 137. Капнист, Ябеда — 141.

Отдел VI. Карамзин и его время

I. Карамзин

Письма русского путешественника — 157. Бедная Лиза — 171.

II. Карамзинизм

Шаликов, Путешествие в Малороссию — 181. Дмитриев и Нелединский-Мелецкий, Песни — 182. Дмитриев, Чужой толк — 183. Дмитриев и В. Пушкин, Эпиграммы — 185. Озеров, Эдип в Афинах — 185. Шишков, Рассуждение о старом и новом слоге российского языка — 167. Языки славянский и русский — 189. Макаров, Ответ на Рассуждение Шишкова — 190.

Профессор П. Бицилли. Краткая история русской литературы. Часть II-я. От Пушкина до вашего времени. София: [без издательства], 1934

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора — 3

Введение — 5

Общий характер русской литературы в первой четверти XIX в. — 6

Пушкин — 12

Лермонтов — 20

Гоголь — 24

Белинский — 30

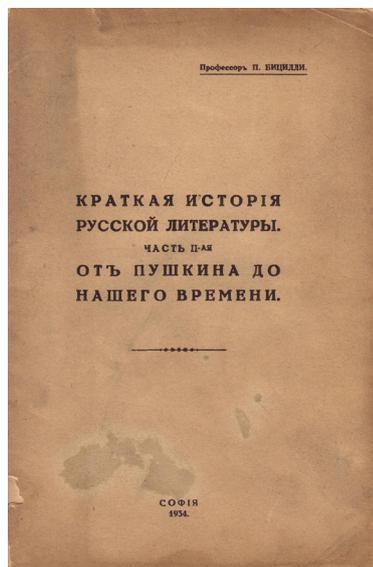
Общий характер русской литературы после Гоголя — 33

Тургенев — 36

Толстой — 41

Достоевский — 49

Николай Сем. Лесков — 56



Поэзия середины XIX в. — 58
 Идея народности и ее значение в истории русской литературы — 66
 Литература и общество во второй половине XIX в. — 69
 Антон Павл. Чехов — 74
 Русская литература новейшего времени — 77
 Приложение — 88

Примечания

¹ При публикации оглавлений сохраняется визуальное тождество с оригиналом. Воспроизводятся идентично оформление самой страницы, расположение заглавий и подзаглавий, их последовательность, положение номера страницы, указывающего на начало соответствующего текста. Орфография нормализована.

² Вероятно, опечатка. Отрывок из трагедии Сумарокова «Хорев» (1747) начинается на стр. 40.

³ Вероятно, опечатка. Отрывок из «Послания к И. И. Шувалову о пользе стекла» начинается на стр. 44.

Источники

Адамович Г. Литературные заметки. П. Бицилли П. «Краткая история русской литературы» (от Пушкина до наших дней). София 1934 // Последние новости. 1934. 29 авг. № 4900. С. 3.

Бицилли П.: Хрестоматия по истории русской литературы. Ч. I: Народная словесность и литература допетровского времени. София: Издание Российского Земско-городского комитета, 1931.

Бицилли П.: Хрестоматия по истории русской литературы. Ч. II: Литература XVIII века. Париж: Издание «Родина и Родная речь». Склад издания YMCA-Press, 1932.

Бицилли П.: Краткая история русской литературы. Ч. II: От Пушкина до нашего времени. София: [без издательства], 1934.

Бицилли П. М. «Современные записки» все ближе и ближе подходят к тому, чего я лично хотел от них: П. М. Бицилли / Публикация и примечания М. А. Бирмана и М. Шрубы; вступ. статья М. А. Бирмана // «Современные записки» (Париж, 1920–1940): из архива редакции / под ред. Олега Корестелева и Манфреда Шрубы. М: НЛЮ, 2012. Т. 2. С. 479–646.

Вейдле В. П. М. Бицилли. Хрестоматия по истории русской литературы. Ч. II: литература XVIII века (Критика и библиография) // Современные записки. Париж. № 50, <октябрь 1932>. С. 465–466.

Волошин Г. Проф. Бицилли. Краткая история русской литературы // Славянски глас XXVIII. София. 1935, № 2. С. 105–106.

Крачунов К. Между книгите и списанията. Професор П. Бицилли — Краткая история русской литературы. Ч. II, София, 1934 // Литературен глас VII. София. № 263 / 20 февруари 1935. С. 4.

Кульман Н. Проф. П. М. Бицилли. Хрестоматия по истории русской литературы. Ч. I — II. // Россия и славянство. Париж IV. 1932. 13 авг. № 194. С. 3.

Мочульский К. Проф. П. Бицилли. Краткая история русской литературы. Ч. 2: От Пушкина до нашего времени // Современные записки. Париж. <январь 1935>, № 57. С. 467–468.

Оцун Н. Хрестоматия по истории русской литературы. Ч. II. Париж, YMCA, 1932. Состав. проф. П. Бицилли // Числа. Париж IV. 1933, № 7–8. С. 285.

Пильский П. П. Бицилли: «Краткая история русской литературы». Часть II-ая. От Пушкина до вашего времени // Сегодня. Рига. 1935. 4 февр. № 35. С. 6.

Ходасевич В. Ф. «Журнальная работа и виноголодь не кормит»: Н. Н. Берберова и В. Ф. Ходасевич / публикация, вступ. статья и прим. Дж. Малмстада // «Современные записки» (Париж, 1920–1940): из архива редакции / под ред. Олега Корестелева и Манфреда Шрубы. Т. 2. М: НЛЮ, 2012. С. 255–440.

Gorlin M. P. Bizilli. Kratkaja istorija ruskoj literatury. Čast' II. Ot Puškina do našego vremeni (Précis d'histoire de littérature russe. Seconde partie: de Pouchkine à nos jours) Sofia, 1934, 100 pages // Revue de littérature comparée. Paris, XV. 1935, № 2. P. 379–380.

Исследования

Бирман М. П. М. Бицилли (1879–1953). Штрихи к портрету ученого // Бицилли П. М. Избранные труды по средневековой истории: Россия и Запад / сост. Ф. Б. Успенский. М.: Языки славянских культур, 2006. С. 633–720.

Васильева М. Путь интуиции // Бицилли П. М. Трагедия русской культуры: Исследования, статьи, рецензии / сост., вступит. статья, коммент. М. Васильевой. М.: Русский путь, 2000. С. 5–28.

Вомперский В. Петр Михайлович Бицилли. Жизненный и творческий путь // Бицилли П. М. Избранные труды по филологии / сост., подготовка текстов и комм.: д. ф. н. В. П. Вомперский, И. В. Анненкова. М.: Комиссия по истории филологических наук при ОЛЯ РАН, «Наследие», 1996. С. 6–21.

Займова Р. Русо — Крачунов или за един български прочит [Электронный ресурс] // Природа и общество. Нови изследвания за Жан-Жак Русо. Nature et Société. Nouvelles études rousseauistes. Съст. и ред. Р. Займова и Н. Аретов. София: Кралица Маб, 2010. С. 167–178. URL: http://www.bulg18.com/Rousseau/Zaimova_bg.htm (дата обращения: 26.12.2013).

Петкова Г. Литературоведският проект на проф. П. М. Бицилли: между Салимбене и Пушкин. / Литературоведческият проект П. М. Бицилли: между Салимбене

и Пушкиным (Опыт реконструкции) [Электронный ресурс] // Бицилли, П. Салимбене и Пушкин. Съст., предговор и бележки Г. Петкова. Варна: Електронно издателство LiterNnet, 2004. URL: <http://litenet.bg/publish10/gpetkova/proekt.htm>; http://www.litenet.bg/publish10/gpetkova/proekt_ru.htm (дата обращения: 26.12.2013).

Петкова Г. Культурная картография русской эмиграции первой волны (1919–1940): концепт «эмигрантский центр» // Славяните. Общество, религия, култура. Юбилеен сборник в чест на 60-годишнината на професор д-р Панайот Карагьозов. София: Университетско издателство «Св. Климент Охридски», 2012. С. 463–471.

Петкова Г. «Дать руководящую нить...»: русская (классическая) литература в концептуализациях П. М. Бицилли // Toronto Slavic Quaterly. № 44. Spring 2013. С. 338–353. URL: http://www.utoronto.ca/tsq/44/tsq44_petkova.pdf (дата обращения: 26.12.2014)

Е. Р. Пономарев

ВОСПИТАНИЕ НОВЫХ ЛЮДЕЙ. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ 1930-х ГОДОВ

1930-е гг. — время, когда складывалась советская школьная система. Литература становилась главным идеологическим предметом, и методика ее преподавания была одновременно и педагогической и политической проблемой. Вопросы обучения отходили на второй план, главным признавали воспитание советского человека. Способы воспитания «гомо советикуса», прикрытые обсуждением вопросов методики преподавания литературы, рассматриваются в статье.

Ключевые слова: 1930-е гг., методика преподавания литературы, гомо советикуса, советское воспитание, советская школа

Методика преподавания литературы, как и советский учебник, родилась в середине 1930-х гг. По мере стандартизации преподавания литературы возникла необходимость не только в упорядочивании изучаемого материала, но и в фиксации методов, при помощи которых следовало этот материал изучать. Советская власть стремилась контролировать любые педагогические проявления и не оставляла лазеек для несоветского преподавания главного идеологического предмета.

Основанный в 1936 г. журнал «Литература в школе» свидетельствует не только о возрастающей важности литературы в рамках школьной программы, но и об универсализации методов обучения литературе. Журнал указывал основные цели обучения, оценивал те или иные методы, формулировал обязательные для всех советских учителей литературы положения.

Первые годы издания журнала представляют исключительный интерес: на его страницах решаются центральные вопросы педагогики: «что преподавать?» и «как преподавать?» (первый вопрос вскоре станет как бы очевидным, отойдет на второй план, второй же вопрос займет место первого) — и закладываются основы советской методики, на которых советская школа будет базироваться в течение всей своей истории.

1. «Наши идеи» и предмет изучения

Методика мужала вместе с советским учебником. В середине тридцатых «Литература в школе» только нащупывала почву, интуитивно обозначая главные точки в руководстве обучением. Уже к 1940 г. она стала мощным органом в государственной системе пропаганды, умело регулирующим информационные потоки. Журнал рьяно включился в первую же идеологическую кампанию — по замене «вульгарно-социологических» программ новыми, «стадиальными» программами. У вульгарных социологов литература, несмотря на выделенное ей отдельное место, оставалась приложением к истории — классово-борьбы, экономических укладов или идей. При этом главной задачей дисциплины считали обучение, сообщение определенных сведений. Теперь задачи изучения литературы определялись иначе: приоритетными становились не образовательные, а воспитательные цели. Едва обретая самостоятельность, предмет «литература» быстро терял академичность. В средней школе он в конце 1930-х потерял даже собственное имя, превратившись в «литературное чтение».

Представляя в 1939 г. новую программу по литературному чтению для V–VII классов, журнал «Литература в школе» подчеркивал перемену приоритетов от обучения к воспитанию. Оказалось, что прежние программы грешили не только «вредными социологизаторскими установками», но и выдвигали «несвоевременные для учащихся V–VII классов задачи историко-литературного характера». «Уроки литературы в должной степени не учили и не воспитывали учащихся как советских граждан, строителей социалистического общества <...>. Новые программы выдвигают на первое место задачи воспитательного воздействия на учеников» [Рыбникова, с. 37]. Такова установка, исходящая от руководства страны. Например, один из разделов речи М. И. Калинина на учительском совещании 1938 года был озаглавлен «Главная задача учителя — воспитание нового человека — гражданина социалистического общества» [Речь..., с. 6].

О том же пишет и обратившийся в эти годы к методике (повидимому, считая ее самой важной в тот момент сферой литературоведения) Г. А. Гуковский. Свою первую книгу о вопросах преподавания литературы (1941, совместно с С. В. Клитиным) он начинает с мысли о том, что методика, детально прорабатывая схемы уроков, практически не затрагивает вопросов, с которых необходимо начать: что преподавать и для чего преподавать [Гуковский,

Клитин, с. 5]. Развернутый ответ на этот вопрос содержит другая книга Гуковского по методике, завершенная в 1947 г., но вышедшая только в 1966 г. Целями изучения литературы в ней названы: приятие навыков устной и письменной речи, познавательное значение, развитие логических процессов сознания и главное — воспитание мировоззрения школьника [Гуковский 1966, с. 26–27]. Цели, по сути, сводятся к двум — познавательной и воспитательной. Причем воспитанию отводится первое место. Так же формулируют цели и методисты школы Гуковского (как правило, по ходу дела, как само собой разумеющееся): изучение литературы должно 1) красочно рассказывать о прошлом — служить иллюстрацией к истории общественно-политической борьбы (истории идей); 2) воспитывать в ребенке любовь и ненависть (к тому, что должно любить и ненавидеть советскому гражданину)¹. Иными словами, литература показывает историю мировоззрений и, тем самым, воспитывает мировоззрение.

Такое целеполагание в изучении литературы (с обязательным доминированием воспитания) ярко проявляется и в тексте нового учебника, созданного в 1939 г. Например, разбор «Недоросля» заканчивается разделом «Комедия Фонвизина в наши дни». Значение комедии, во-первых, историческое — она художественный памятник эпохи: «Мы видим в комедии давно прошедшую жизнь, изучать которую — долг каждого гражданина» [Поспелов, с. 149]. Интересно, что знание истории становится частью гражданских добродетелей (как следование высказыванию Маркса и Энгельса о единственной науке — истории). С другой стороны, комедия продолжает жить на русской сцене, и здесь важно уже то, в чем Фонвизин перерос свое время:

В комедии «Недоросль» автор возвысился над уровнем политической борьбы между дворянскими группировками. <...> В сущности это — решительный призыв к крестьянскому освобождению, не повторяющийся с такой силой на русской сцене до самой реформы 1861 г. Это даже нечто большее: это смелый голос писателя, в век всеобщего бесправия и «деспотии» поднявшийся на защиту угнетенной человеческой личности [Там же].

Первая «сущность» — это значение произведения в последующие эпохи, поднимающееся над злободневностью. Вторая «сущность» внеисторична: это именно то, чему и должен научиться советский школьник. Всегда поднимать свой голос в защиту угнетенных (во фразе учебника смешаны речевые шаблоны — «голос в защиту» и «подняться на защиту»). Это издержки риторического стиля).

Движение от познания мировоззрений прошлого к воспитанию собственного мировоззрения должно, согласно Гуковскому, проходить по следующему пути: первый этап — анализ произведения; второй этап — выделение идеи произведения; третий этап — анализ идеи произведения с точки зрения «наших идей», при котором учащемуся предстоит в чем-то согласиться, а в чем-то не согласиться с автором.

Здесь кроется важнейшая идеологическая подмена. С одной стороны, Гуковский всячески ратует за строго научное изучение произведения в школе. «А я думаю, что метод разбора есть только один, научный, т. е. историко-литературный, и всякие попытки избрести другой — это схоластика, ненаучная вещь, схема, чуждая жизни и искусства» [Гуковский, Клитин, с. 8–9]. Он выступает также за непредвзятое, внимательное чтение текста в его идейном единстве — за то, чтобы школа не «вчитывала» в текст каких-либо внешних тезисов. С другой стороны, финальная часть предложенного Гуковским анализа ясна заранее, поскольку «наши идеи» — это хорошо знакомый учителю и ученику комплекс представлений, известная априори оценка. Особенно если (как в случае с Л. Н. Толстым) вожди и классики высказали свое мнение о писателе. Таким образом, оказывается, что подробное внимательное чтение нужно лишь для того, чтобы свести все многообразие текста (текстов) к всеобъемлющей схеме мировоззрения советского человека. Педагогические идеи Гуковского создают таким образом порочный круг: теоретик вынужден де-факто признавать то, против чего яростно он выступает де-юре: «<...> страшна схема, страшен шаблон, равнодушно накладываемый и на Тургенева, и на Чехова, и на Толстого и на кого угодно <...>» [Там же, с. 9].

Сознательность этой подмены подчеркивает комментарий, которым автор сопровождает этапы анализа текста. Гуковский указывает на опасности, которые подстерегают ученика: во-первых, школьник может вчитать свою идею в авторский текст; во-вторых, он может смешать авторскую мысль с «нашими идеями». Не мудрено: ученик все больше привыкает считать писателя школьной программы учителем жизни, носителем правильного мировоззрения. Следовательно, авторская мысль и «наши идеи» не могут сильно различаться. С другой стороны, ученик хорошо знает комплекс «наших идей» — следовательно, мысли ученика и мысли автора должны практически совпасть. Поэтому Гуковский убедительно просит учителей и школьников быть внимательными при анализе

произведения: не брать на себя смелость говорить за великого автора, но и не присваивать великому автору «наших» мыслей, которых у него быть не могло.

Не будем слишком самоуверенны: не будем *сами* извлекать идеи по своему образу и подобию из образов, созданных автором. Это нелепо, потому что образы эти созданы для того, чтобы воплотить идею *автора*, а не нашу. <...> Но не надо, никоим образом не надо и отречься от *наших* идей: только не надо делать вид, что мы извлекаем их из образов, им не свойственных; а надо судить ими *идеи автора, идеи произведения* [Гуковский, 1966, с. 77].

Однако главная опасность не может быть озвучена методистом. Ему приходится оспаривать частности, чтобы не затронуть сути. Главная опасность — само существование «наших идей», на усвоение которых и работает советская школа. Абсолютная ценность «наших идей» делает ненужными все остальные этапы анализа, стирает важность идей того или иного автора. Потенциальные ошибки школьников, намеченные Гуковским, неизбежны. Такие же ошибки сплошь и рядом делают учителя.

Что получалось на практике, Гуковский описывает сам. На открытом уроке учительница завершила изучение «Песни о купце Калашникове» концовкой, которую считала весьма удачной: «вот видите, дети, какой был Калашников хороший, храбрый, сильный, верный своей чести. А вот вы, дети, часто даже не выполняете ваших социалистических обязательств и к тому же еще плохо подметаете класс. Итак, дети, старайтесь закалять свою волю и быть такими, какими были Лермонтов, Чапаев и купец Калашников!» [Там же, с. 28]. Анализируя учительскую ошибку, Гуковский отмечает искусственность «связующего моста мысли и эмоции, перекидываемого между тем, что изображено в изучаемом произведении, и тем, что окружает самих учащихся» [Там же, с. 29]. Сам методический прием, по его мнению, неплох. Грамотное применение приема находим у других методистов: «Эмоциональным завершением разбора “Смерти поэта” может служить чтение стихотворения Э. Багрицкого “И Пушкин падает в голубоватый, колючий снег”. Советский поэт отвечает Лермонтову словами: “Я мстил за Пушкина под Перекопом...”» [Ахутина, с. 85]. Или менее удачно, но более прямолинейно:

После образов Некрасова и Чернышевского, изучение которых класс обычно заканчивает в настроении патриотического подъема, особенно мерзким кажется учащимся Иудушка Головлев. Этот образ так следует показать учащимся, чтобы обнажить до конца все его отвратительные качества. <...> Надо показать, как все эти качества в несравненно более гадкой и омерзительной форме впитал в себя последний потомок Иудушки Головлева Троцкий [Лавровская, с. 72].

Преподаватель, таким образом, говорит на уроках литературы не столько о литературе, сколько о «наших идеях». Например, журнал «Литература в школе» приводит образец раскрытия темы «Произведения Некрасова» [Самойлович, с. 90–101]. Вводная беседа представляет собой рассказ о крестьянском бесправии и замене одного вида эксплуатации другим после 1861 г. Вторая половина вводной беседы — иллюстрации сегодняшней жизни крестьянства, заимствованные из советского фольклора, Джамбула, Сталинской конституции. 2 урок разбит на четыре части: стихотворение «Забывтая деревня», положение крестьян в эпоху Некрасова, мечты Некрасова о революции, крестьянство в нашу социалистическую эпоху. 3 урок состоит из трех частей: построение стихотворения и его изобразительные средства (вывод филологического, казалось бы, разбора таков: «Н. А. Некрасов осуждает произвол помещиков и бесправие крестьян <...>» [Самойлович, с. 95], отношение царской цензуры и современников Некрасова к стихотворению, общий вывод («В рассказанном Некрасовым эпизоде — прекрасный урок для крестьян и намек на необходимость политической борьбы с самодержавно-помещичьим строем» [Там же, с. 96]. На 4 уроке разбирается «Орина, мать солдатская». Темы пятого: «Солдатчина в эпоху Некрасова», «Социалистическая революция 1917 г. Красная Армия в нашу социалистическую эпоху» — с массой цитат из советских поэтов. Наконец, шестой, завершающий урок: «Любовное отношение Н. А. Некрасова к народу», «Мечты Некрасова о счастливых временах».

Итак, изучаемый текст занимает небольшую часть урока. Он раздерган на цитаты и призван служить иллюстрацией к идеологическим противопоставлениям: «тогда» — «сейчас». Тексты Некрасова растворились в «наших идеях». Характерны и темы сочинений, предлагаемые школьникам: «Богатыри старорусские и богатыри СССР», «СССР — наш молодой вишневый сад» [Пахаревский, с. 63–64]. В последнем случае от произведения Чехова осталась одна цитата.

Постоянная отсылка к «нашим идеям» с очевидностью осовременивает текст — лишает его того самого своеобразия, которое Гуковский пытается показать на первом этапе анализа. Внимательное или «непредвзятое» чтение оборачивается предвзятым и невнимательным, так как сделать нужные выводы можно и не читая текст. Например, изучая образы лишних людей, учитель должен доказать следующее: молодое поколение советской страны живет не так, как лишние люди в царской России, и видит перед собой иные,

новые задачи. Вывод можно применить и к Онегину, и к Бельтову: «Переменились условия, переменялся общественно-политический строй, переменялись люди» [Лавровская, с. 67].

В качестве концовки рекомендуется сравнить литературных героев с героями 1930-х годов — реальными стахановцами и панинцами. Критикуя взгляды Базарова, учитель должен «<...> противопоставить им высказывания Маркса, Энгельса, Ленина, Сталина <...>» [Там же, с. 70]. То есть напрямую проверить их «нашими идеями». А взгляды Базарова на любовь осудить особо — как неподходящие советской молодежи, отметив при этом их прогрессивность в середине XIX в.

Так любой классический текст превращается в полигон для применения идей социализма к тем или иным вопросам и ситуациям. Главные задачи урока: выяснить, как поведет себя ученик на месте того или иного персонажа, — создать шаблоны поведения; плюс научить, как нужно думать на ту или иную тему, — создать шаблоны мышления. Шаблонное чтение текстов — лишь следствие шаблонов воспитания.

Отрицая шаблоны, Гуковский пробует поставить на первое место текст как данность, но, тем самым, затрагивает основы воспитательного процесса советской школы, не пытаясь при этом отказать от задачи «воспитания советского гражданина». Ученый, по-видимому, чувствует это противоречие, поэтому его книги по методике двойственны: с одной стороны, он критикует устоявшийся сложившийся обучения литературе, широчайшую практику преподавания, с другой — постоянно оговаривается, что и не думал критиковать по существу, он лишь против абсолютизации тех или иных приемов. Сознание исследователя работает в пределах замкнутого круга основополагающих идей советского образования, и, отказываясь от одного идеологического шаблона, с неизбежностью создает другой.

2. Характеристики в «зеркале эпохи»

«Наивный реализм» пришел в советскую школу из школы дореволюционной. Понимание литературы как «отражения действительности» свойственно не только Ленину и ленинизму, оно восходит к традициям русской критики XIX в. (и далее: к французскому материализму XVIII столетия), на основе которых создавался и дореволюционный учебник русской словесности. В учебнике В. В. Сиповского, по которому учились гимназисты предреволю-

ционных лет, литература рассматривалась в широком культурно-общественном контексте, но, приближаясь к XIX веку, изложение все чаще использовало метафору отражения. Следуя за критикой XIX в., предреволюционный учебник широко пользуется понятием «типичный представитель»: например, в разборе «Горя от ума». Отсюда следует и характеристика персонажа — впрочем, Сиповский не злоупотребляет этим термином. Например, в разборе «Россиады» М. М. Хераскова появляется параграф «Характеристика действующих лиц» [Сиповский 1915, с. 108], при рассказе о его же поэме «Владимир» — параграф «Характеристика героя» [Там же, с. 109]. Понятие это используется в значении «свойства», «особенности». Однако в подробном разборе «Горя от ума» отдельно существуют и далеко друг от друга отстоят «Характер Чацкого» [Там же, с. 292] и «Характеристика Чацкого» [Там же, с. 300]. Последний параграф целиком построен на цитатах из статьи И. А. Гончарова «Миллион терзаний», но при этом он является именно характеристикой, описанием характера, личности. В последней, третьей части учебника, посвященной литературе XIX века, слово «характеристика» встречается крайне редко — например, параграф «Характеристика героя повести» в изложении гоголевской «Шинели» [Сиповский, 1916, с. 203]. Однако само изложение — и в учебнике и в прилагавшейся к учебнику хрестоматии, излагающей краткое содержание изучаемых произведений — наиболее ярко в разделах, посвященных романам И. С. Тургенева и И. А. Гончарова [Сиповский, 1911] — было построено по принципу характеристик персонажей. Эти характеристики и позаимствовала советская школа, приблизив их к новому, бюрократическому значению слова.

Характеристика — основа «разбора» программных произведений в советском учебнике и наиболее распространенный вид школьного сочинения:

Характеристика героя — это раскрытие его внутреннего мира: мыслей, чувств, настроений, мотивов поведения и т. п. <...> В характеристике действующих лиц важно выявить, прежде всего, их общие, типические черты, и наряду с этим — частные, индивидуальные, своеобразные, отличающие их от других лиц данной общественной группы [Мирский, с. 94].

Показательно, что в характеристике четко различаются индивидуальные и типические черты, причем типические явно преобладают. Ибо герои воспринимаются школой как живая иллюстрация отживших классов и ушедших эпох. Это отчасти наследие вульгарной социологии, но в куда большей мере — реальной критики

XIX в., оживлявшей персонажа, воспринимавшей его авторским alter ego. Идущий из XIX столетия «наивный реализм» — общее место изучения литературы в 1930-е гг., явление всячески поощряемое. Методисты почти поголовно предлагают школьникам смотреть на литературных героев как на «старших товарищей», брать с них пример. Не случайно герои XIX в. сравниваются с героями XX-го — стахановцами и папанинцами. С современным образцом для подражания. Литература здесь прорывается в действительность или, точнее, мифологизируемая действительность смыкается с литературой, создавая ткань соцреалистической монументальной культуры. «Наивный реализм», тем самым, играет важнейшую роль в воспитании мировоззрения.

Не менее важна воспитательная роль характеристик. Главная цель этого метода обучения — научить школьника отделять коллективное от личного. Коллектив — это главное, личное может существовать лишь постольку, поскольку оно не мешает коллективу. Кроме того, характеристика учит проникать мысленным взором в психику героя, уметь видеть не только человеческие поступки, но и их классовые мотивы. Трудно переоценить значение этого метода в эпоху настойчивых поисков классового врага и бдительной слежки за соседом. Обучение характеристике имеет и прагматический характер — это основной жанр официального высказывания (как в устной, так и в письменной форме) в советской общественной жизни. Характеристика — основа персональных обсуждений на пионерском, комсомольском, партийном собрании, (товарищеском) суде. Характеристика с места работы / учебы — официальный документ, необходимый в целом ряде случаев — от приема на работу до взаимоотношений с правоохранительными органами. Таким образом, нет ничего случайного в том, что ребенка учат описывать литературного героя как своего школьного товарища. Это уравнение легко может быть перевернуто: школьного товарища советский учащийся будет характеризовать столь же умело, как и литературного героя. Переходным жанром (особенно если учитывать, что многие речевые жанры в 1930-е годы приближались к стилистике доноса) становится жанр рецензии — не только на текущую печатную продукцию, но и на сочинения товарищей по классу [Никольский, с. 111–112].

Основной шаблон создается не только за счет метода характеристик, применяемого ко всем без исключения героям (включая императрицу Елизавету Петровну из оды Ломоносова или горьков-

ского ужа — курьезные примеры, которые приводит Гуковский) и не только за счет стандартного плана характеристики; основной шаблон, который должны вынести ученики с уроков литературы, — это формулировки положительных и отрицательных качеств, напрямую вытекающие из тех или иных поступков, высказываний, мыслей.

Описывая методику изучения «образа-персонажа», Н. И. Кудряшев обнаружил три основных недостатка, проявляющихся на экзамене: 1) неумение видеть образ героя — замена образа перечислением отдельных черт; 2) равнодушие к характеризваемым персонажам: «“Не ведая ни жалости, ни гнева”, одинаково спокойно повествуют об Иудушке и Рахметове, о Молчалине и Чацком <...>» [Кудряшев, 1938, с. 90]. Вопрос, кто из героев больше понравился, нередко ставит школьника в тупик; 3) бесплановость ответа, смешение всех черт в одну кучу. Все это системные сбои методологии, но автор полагает, что правильная постановка обучения исправит эти ошибки.

Пожалуй, только Г. А. Гуковский позволял себе бороться с доминирующей тенденцией. Интересна его критика «характеристик», последовательно проведенная в обеих методических книгах. Характеристика, полагает он превращает изучение литературы в разговор о бытовой психологии:

<...> они [учащиеся. — Е. П.] приучаются находить в тексте и извлекать из него нужную цитату; они приучаются понимать характерологический характер слов и действий, правда, в простейших соотношениях, например, видя, что человек кланяется, хихикает и лебезит перед начальством, они говорят, что этот человек подхалим, или, усмотрев в словах “героя” глупость, они заключают, что он глуп <...> и затем переносят эти нормы грубо-механистической психологии на окружающих их действительных людей <...> [Гуковский 1966, с. 48].

Такой подход стимулирует «наивный реализм» при восприятии текста: школьники учатся видеть в персонаже не литературную условность, а живого человека. Им кажется, что Андрей Болконский и Владимир Дубровский — реальные люди, с которыми можно дружить, в которых можно влюбляться: «“Образ” извлекается из произведения <...> и описывается так, как будто бы это был живой человек, стоящий перед учениками в классе, описывается по сверх-историческим условным морально-психологическим критериям» [Гуковский, Клитин, с. 12]. Метод характеристик, продолжает Гуковский, развивает поверхностное чтение, при котором отслеживается развитие сюжета, а «описания», «пейзажи» и «рассуждения» пропускаются. Характеристики разрывают текстовые связи, герой изымается из контекста; у школьников складывается впечатление, что «образы героев» — цель создания произведения, а не средство

выражения идеи, наряду с другими «художественными средствами». И наконец, засилье характеристик отражает пройденный этап общественной мысли, соответствующий критико-реалистическому, но никак не социалистическому сознанию, в котором центральную роль играет коллектив.

Критика Гуковского бьет в самую суть метода, описывает его идеологическое задание. С точки зрения воспитания мировоззрения «пейзаж» или «описание» не играют столь важной роли, как поступки и мысли героя. А «рассуждения», особенно если они содержат «не наши» мысли, и вообще читать не стоит. Внимательное чтение текста не нужно школе, ей важно показать правильное и неправильное поведение, правильные и неправильные мысли. Персонажи художественного произведения выступают при этом в роли моделей, статистов. Поэтому школа только на словах отрицает «наивный реализм», всей своей практикой она его культивирует. Благодаря тому, что девочки влюбляются в Андрея Болконского, а мальчики стремятся походить на Дубровского, ни у кого не возникает сомнения в жизненности Павки Корчагина и других героев советской литературы. Социалистический текст сообщает абсолютную правду о жизни, его герои неотделимы от авторов, его сюжеты — от окружающей жизни (даже если окружающая жизнь ни капли не похожа на сюжет социалистического романа). Без «наивного реализма» невозможно воспитание мировоззрения. Да и «наши идеи» — в применении к тексту — без «наивного реализма» повисают в воздухе.

По этой причине Гуковский вынужден остановиться на полпути. Он добавляет, что возражает не против характеристик как таковых: «<...> характеристики героев могут иметь и имеют положительное познавательное и воспитательное значение» [Гуковский 1966, с. 207]. Он возражает против «единообразия применения этого типа работы» и против «неправильного, антинаучного <...> его применения» [Гуковский, Клитин, с. 13]. Однако если характеристика отражает устаревший этап сознания, то зачем вообще применять этот прием советскому школьнику?

3. Воспитание сознания

Системе характеристик-«образов» Гуковский противопоставляет «непредвзятое чтение» (первый этап анализа текста). Но и здесь ему приходится остановить движение мысли и добавить оговорку. Не всякое «непредвзятое чтение» полезно школьнику: сознание читателя-школьника «<...> должно быть воспитано, обучено,

тренировано <...>» [Гуковский 1966, с. 93]. Противоречие между «тренингом» и самой идеей непосредственного читательского восприятия снимается по-марксистки. Любое восприятие, объясняет Гуковский, предопределено той системой представлений, которая есть у читателя. Таким образом, задача советской школы — создать нужную («нашу») систему представлений заранее, до чтения текста. Для этого используются вводные беседы.

Методисты, не обремененные исследовательской жилкой, были менее изобретательны. Непредвзятое чтение и правильное понимание для них примерно одно и то же. Если педагог, чтобы понять произведение, читает научные и методические работы, то ученику такую же помощь должен оказать учитель. В. В. Голубков, автор одного из первых учебников по методике преподавания литературы, яростно полемизирует с М. О. Гершензоном, предложившим метод «вчувствования в текст». Самостоятельное постижение текста, считает Голубков, глубоко реакционно: «Если бы преподаватель пошел по пути, предложенному Гершензоном, он отдал бы учащегося во власть классово чуждых и даже враждебных пролетариату “видений”. Наша школа не отрицает необходимости внимательного чтения текста и возможно глубокого его восприятия, но она видит в этом одну сторону дела, с которой связана другая: осознание впечатлений научным, марксистско-ленинским методом» [Голубков, с. 47]. Чтобы враждебные «видения» не завладели советским школьником, нужно предварить чтение текста подробным рассказом о нем. Глубоко неправы те, пишет Голубков, кто считает, что вводные беседы «о писателе и его среде» «лишают читателя права на так называемое “непосредственное” восприятие текста» [Там же]. Напротив, непосредственное восприятие становится более серьезным, если ученику заранее объяснили, как текст надо воспринимать.

«Непредвзятое чтение» помогает верно понять идеи произведения — и это, по Гуковскому, второй этап анализа: «<...> школьное изучение произведения — это процесс или акт единый, имеющий одно назначение: вскрыть идейное содержание произведения» [Гуковский 1966, с. 75]. Слово из языка патологоанатома не слишком удачно для описания «органического» изучения текста, но вполне приемлемо для очередного идеологического оксюморона². Неудачный, казалось бы, глагол передает сложность процедуры. Идеи автора закодированы, а код не доступен профанам. Прямые выражения идей в тексте, высказывания писателей по поводу написанных ими произведений — все это ложные, отвлекающие ходы; их не следу-

ет принимать во внимание. В искусстве идеи выражены образно, и тут надо научиться читать «на языке образов русского искусства» [Гуковский 1966, с. 56]. Нужды нет, что в традиционных эстетиках образ отличался от идеи именно характером восприятия — непосредственным, чувственным постижением. В системе Гуковского «образ» более сложен для восприятия, чем философское построение.

Усложнение простого, перевод бытового в сферу сакрального — отличительное свойство сталинской эпохи. Если в двадцатые идеология была отдана «свободному творчеству масс», то в тридцатые формирование идеологических значений становится прерогативой высшей власти. Простому человеку остается лишь следовать указаниям обладающих высшим знанием. Поэтому «язык образов русского искусства» не может быть доступным каждому школьнику. Он сакрализован в абстрактной сфере «науки» и может быть раскрыт только ученым. А еще лучше «великим критиком русской литературы» (так учебник называл Белинского, Чернышевского и Добролюбова) или вождем — то есть носителем или создателем сакрального знания: «Значит, Чернышевский показывает нам путь идейного толкования текста образной системы? Да, именно Чернышевский. И еще в неизмеримо большей степени Ленин своей теорией отражения <...>» [Гуковский 1966, с. 68].

Перед нами очередной нонсенс: именно «реальная критика» (к которой принадлежал Чернышевский) и, тем более, классики марксизма продемонстрировали самое «предвзятое» чтение текста, находя в нем те мысли, которые им были нужны для иллюстрации собственных теоретико-революционных положений. Ссылка на Чернышевского и Ленина сводит на нет все разговоры о научности. Ибо у них идея, которую нужно «вскрыть», дана заранее.

Принципы, правила «вскрытия» идеи текста профанам не раскрываются: они сформулированы Гуковским настолько общо, что их нельзя воспринять как собственно методику. Отчасти справедливые слова о том, что цитаты (подобренные в любом количестве) не являются доказательством сделанных выводов, повисают в воздухе, так как не ясно, что же тогда вообще является доказательством. По сути, предложен только метод научной проверки: любые выводы о стиле (творческом методе) произведения должны работать на любом кусочке текста. Образуется семантический зазор: это справедливо для частных наблюдений по поэтике, но практически любой общая идея — в силу своей отвлеченности — окажется подходящей к любому участку любого текста.

Так, пользуясь теоретическим наследством Чернышевского и Ленина, школьная методика получала возможность после «вскрытия» произведения вогнать в образовавшуюся полость любую нужную идеологию. «Наши идеи» не появлялись на последнем этапе анализа — они пронизывали интерпретацию, задавали тон и ориентиры. Методика уделяла пристальное внимание тому, чтобы и до урока, во время предварительного чтения текста, ученик понимал его правильно. Функция ориентирующей ученика вводной беседы передавалась биографии писателя, которая внимательнейшим образом изучалась до изучения его творчества.

К концу 1930-х биографизм превратился в важнейший методический прием. При этом биография по возможности освобождалась от жизненных фактов. Одна из важнейших ошибок учителей на уроках-биографиях, полагает известный методист В. В. Литвинов, — перегруженность рассказа случайными бытовыми мелочами. Другая (уже вульгарно-социологическая) ошибка — рассматривать всю биографию с точки зрения принадлежности литератора к определенному классу. Биография должна изучаться в тесной связи с творчеством писателя, показывать его творческое развитие. Наконец, биография должна давать представление об эпохе и обществе, превращающем личный характер в социальный:

<...> история жизни писателя — это не только история его роста как личности, его писательской деятельности, но и его общественной деятельности, его борьбы против темных сил эпохи, борьбы, которую он вел, может быть, не только пером поэта-художника. Только показав облик писателя как *гражданина*, мы во всей полноте раскроем перед учащимися его личность [Литвинов, с. 81].

Писатель, таким образом, неминуемо превращался в гражданина и борца. Отсюда проистекали и функции рассказывания биографии. Во-первых, дети получали образ для подражания. Во-вторых, биография позволяет пробудить ненависть к тем, против кого боролся писатель и любовь к тем, кто боролся за счастливое будущее. В-третьих: «Биографию надо давать так, чтобы она помогла пониманию литературного произведения как явления, исторически обусловленного» [Литвинов, с. 81].

Таким образом, биография убивала сразу нескольких зайцев: объясняла, как понимать произведение, и идеологически воспитывала.

4. Воспитание чувств: заражение идеями

Если для научной теории и школьного учебника Гуковский позаимствовал «-измы» Белинского, то методика адаптировала другое понятие XIX века. «Заражение» читателя эмоциями, как бы заложен-

ными в произведении, восходит к статье Л. Н. Толстого «Что такое искусство?». «Заразить» можно и идеями, если они эмоциональны. Толстой полагал, что особенно «заразительным» (а потому подлинным) всегда будет религиозное искусство, т. е. искусство с ярко выраженной идеей. Советская идеология, согласно Н. А. Бердяеву, использует «превращенное» религиозное сознание, поэтому мысль о «заражении» сохраняет актуальность. Произведение, насыщенное прогрессивными, а тем более (в 10 классе, при изучении советской литературы) «нашими идеями», само по себе заразительно.

Функцию «заражения» имеет и изучение биографии писателя. Эту мысль в нескольких статьях разрабатывала последовательница Гуковского Н. М. Гердзей, преподававшая в одной из школ Ленинграда:

Биография даст возможность воскресить перед учащимися образ самого Чернышевского во всей мощи его великого ума, во всем обаянии его прекрасной личности. Ни одна самая легкая тень не омрачает светлого образа Чернышевского. Биография Чернышевского даст сразу учащимся нужную эмоциональную **зарядку** и явится тем фундаментом, на котором можно будет потом строить все здание [т. е. изучать творчество Чернышевского. — Е. П.]. Но дело не только в этом. Нам важно остановиться на биографии Чернышевского, так как она имеет огромное воспитательное значение для наших школьников. Не подлежит никакому сомнению, что вообще чрезвычайно полезно показывать нашей молодежи высокие образцы человеческой личности. <...> Один из возможных путей — дать биографию Чернышевского в виде художественного рассказывания самого учителя. Цель этого художественного рассказывания — эмоционально **зарядить** учащихся [Гердзей 1936, с. 98].

В этом пассаже значимо само течение речи. Чернышевский оказывается новым святым, без греха, что позволяет переключить внутреннюю религиозную энергию ученика, направив ее на новую, секуляризованную икону. По мнению Е. Добренко, «превращенное религиозное сознание» определяет дух советской культуры и лежит в основе многих идеологических процессов [Добренко 1993, с. 58]. «Переключенную» энергию впитывает прежде всего учитель (и автор статьи: риторическое нагнетание в приведенной цитате очевидно), а затем изливает ее на ученика в акте эмоционального рассказывания.

Биографию Чернышевского знает, конечно, всякий преподаватель. Ее легко может узнать всякий учащийся IX класса, прочитав соответствующую главу из учебника. Но желательнее рассказать эту биографию, несколько оживив ее, заставив учащихся ее почувствовать [Гердзей 1936, с. 103].

Переходя к работе с текстом романа «Что делать?», методист не только «вскрывает» главную идею романа, но и вводит новое (эмоциональное) понятие, параллельное научному понятию Гуковского

«художественный метод». Это «основное настроение романа» — инструмент заражения энергией. Цель же изучения всей темы «Чернышевский» такова: «Чернышевский должен ожить, зазвучать для наших учащихся, он должен стать для них близким товарищем, который поможет им разрешить целый ряд животрепещущих вопросов» [Гердзей 1936, с. 97]. Воскрешение Чернышевского — следствие первоначального «переключения» религиозной энергии ученика. Писатель-революционер прошлого должен стать одним из воплощений вождя — одновременно учителем и другом, недосягаемым и близким, мудрым и простым. Чем-то средним между Генеральным секретарем и комсоргом. В понимании некоторых методистов «старшим товарищем» и «другом» ученика, наподобие абстрактного «вечно живого» писателя, становится и созданная им книга. А следующим шагом — и «виртуальный» литературный герой: «Читатель вступает в горячий спор с персонажами одной книги и заводит тесную дружбу с героями другой — такими, как Павел Власов и Павел Корчагин» [Хузе, Шиллегодский, с. 35]. Павел Корчагин выделен особо, так как сочетает в себе «живого» персонажа и образцовую модель соцреалистического героя [Добренко 1993, с. 294–297].

Принцип «заражения» ученика красочной биографией тиражируется, легко распространяясь на все фигуры литературных вождей и соответствующих им героев (в восприятии советской критики Павел Корчагин и Николай Островский — две ипостаси одного воодушевленного «нашей идеей» субъекта). Вот, например, «учитель» Островского — только что умерший (отравленный врагами) М. Горький: «Изучение жизни и творчества Максима Горького заражает нашу учащуюся молодежь самыми высокими чувствами <...>» [Гердзей 1940, с. 47].

Требование Гуковского внести в обучение литературе искренность преследует ту же цель «заражения». Помимо научного подхода, ученик должен продемонстрировать заинтересованность материалом, свою воодушевленность не только «нашей идеей», примененной к тексту, но и духовное горение, зародившееся от соприкосновения с вечно горящей душой великого писателя (героя). Обязательное воодушевление с очевидностью становится неискренним, «дежурным». Превращается в своеобразный ритуал, закрепляемый методической литературой.

Одна из лучших московских преподавательниц литературы получает иногда письма от бывших своих учеников. Это — старая преподавательница, и многие ее ученики уже учат своих детей.

Одна из ее учениц пишет ей: «Я многое помню из ваших рассказов. Как-то вечером я бродила одна и думала о будущем. Мне вспомнилась замечательная жизнь Чернышевского, и мне захотелось самой прожить так, чтобы и обо мне сказали: “Какая замечательная жизнь”. Я пришла тогда домой радостная и легкая, как перышко, оттого, что все у меня еще впереди”. Преподавательница прочла это и сказала: “В тот день, когда я получила это письмо, я ходила с гордо поднятой головой”.

Не часто получаются такие письма, но преподаватели-мастера, умеющие увлечь, взволновать учащихся увлекательным рассказом, знают тот особенный блеск в глазах учащихся и тот оттенок их голоса, в котором сквозят благодарность, доверие и уважение [Бочаров, с. 64].

Анафорические «одна из», начинающие два первых абзаца, связывают не только учительницу и ученицу, но и создают непрерывность «горения» в поколениях, наподобие вечного огня. «Замечательная жизнь», с одной стороны, имеет оттенок детской наивности (проявившийся во взрослой ученице, но это не важно: по социальной роли она вечный ребенок), с другой же, это типовая наивность, заимствованная из шаблона «жизнь замечательных людей». Слова учительницы сочетают простоту и воодушевленность — обычный набор идеального наставника, причем воодушевленность тоже типовая, выражена фразеологизмом. Наконец, комментарий автора статьи, в который незаметно переходит реакция учительницы, создает шаблон ситуации — внемлющий класс и вещающий преподаватель (стержень шаблона подчеркнут тавтологией: «увлечь <...> увлекательным рассказом»). Эти горящие глаза и срывающийся голос будут бесконечно встречаться на страницах методических сочинений. Например, в следующем номере журнала «Литература в школе»: «В классе глубокая тишина. Взволнованный голос тещи, его лицо, вспыхнувшее краской, и серьезные, устремленные [куда? — Е. П.] взоры товарищей, следящих за ним» [Гречишников, с. 74]. Это дети слушают чтение стихотворения.

Тот же шаблон выносится в окружающую жизнь, распространяется на поэта и внимающую «массу»:

Я подчеркиваю значение ораторской речи, ее наиболее яркое и образное выражение в стихотворениях Маяковского. Даю ребятам в своем рассказе живой облик Маяковского на трибуне <...>, когда весь зал, затаив дыхание, ловил каждое слово, впитывая его в себя, и затем возвращая поэту громом оваций и рукоплесканий [Итин, с. 105].

И, наконец, шаблон достигает апогея — речь вождя и внимающие массы. Таким образом, ученики обучаются не только восприятию, но и порождению ораторской речи — жанру официального высказывания (где взволнованность и «горение» — обязательные условия),

остро необходимому им от пионерских собраний в настоящем до партсобраний и товарищеских судов в будущем.

Здесь особое значение получает учитель — как передаточный механизм между писателем и учеником. Учитель должен не только иметь правильное мировоззрение (знание предмета отходит на второй план), не только показать образцы ораторской речи и научить детей создавать такие же по образцу, но и явить собой образец — риторики, горения, жизни. «Я думаю, что учителем надо родиться, а не только сделаться, чтобы действительно быть *учителем*», — говорит учителям М. И. Калинин [Речь, с. 7]. И продолжает: «Конечно, преподавание соответствующих дисциплин — это основная работа, но помимо всего, учителя копируют ученики. Вот почему мировоззрение учителя, его поведение, его жизнь, его подход к каждому явлению — так или иначе влияют на всех учеников» [Там же, с. 7–8]. Слово «учитель» приобретает здесь религиозный оттенок, педагог становится учителем жизни. Для учителя литературы это тем более важно, что он должен соответствовать героям своих «эмоциональных рассказов». Его жизнь должна напоминать биографии писателей, его горение — вечное горение писателей-революционеров.

С точки зрения прагматической цели — обучения официальному высказыванию, учитель также выполняет роль передаточного звена. Его задача — повернуть образцы риторического стиля к современности, научить применению их в практике сегодняшнего дня. Например, учительница М. М. Сазонова считает, что главное условие воспитания — это духовный настрой преподавателя:

Я думаю, самое главное, чтобы сам преподаватель чувствовал необходимость воспитания у учащихся советского патриотизма и героизма, чтобы он, рисуя героические образы, зажигал учащихся своей любовью к ним, чтоб его лекции были страстными, задушевными, зовущими к героизму.

Если я с воодушевлением говорю о героизме Левинсона, идущего впереди отряда, или о Бакланове, когда он несется на прорыв, учащиеся вместе со мной восхищаются этим героизмом и готовы сами быть, как Левинсон, как Бакланов, как Метелица.

Если я с ненавистью и негодованием рассказываю о зверствах белых, <...> то учащиеся переживают то же негодование и ненависть [Сазонова, с. 73].

Задача «заразить», «зажечь» учащихся определяет доминирование на уроках литературы риторических жанров — выразительного чтения вслух, эмоциональных рассказов учителя (термин «лекция», появившийся поначалу, постепенно вытесняется из сферы школьной педагогики), эмоциональных высказываний учеников. Информативное содержание школьного предмета методисты все более сводят

к риторическим жанрам урока. Например, считается, что именно выразительное чтение текста помогает лучше уяснить авторскую мысль: «Выразительное чтение “открывает” в художественном произведении множество самых тонких смысловых и художественных оттенков» [Арустамов, с. 37]. Этой мысли вторят «письма с мест» [Степанова, с. 75–77]. Учительница Сазонова считает, что заучивание наизусть помогает вдуматься в произведение. А В. В. Литвинов полагает, что чтение текста вслух и есть изучение «подлинного художественного текста»³.

На статье Литвинова стоит остановиться подробно. Читать текст в классе, по его мнению, должен учитель. Во-первых, учитель призван показать ученикам, особенно ученикам-«глотателям», читающим быстро и поверхностно, как надо читать произведение. Во-вторых, он открывает слушателям новые красоты классического произведения. Здесь к преподавателю предъявляются все те требования, которые он предъявляет ученику:

Все бесспорнее становится необходимость знания преподавателем наизусть читаемого в классе произведения. Я имею в виду не только стихотворение, которое всякий преподаватель обязан читать в классе наизусть, но и небольшой рассказ <...> [Литвинов, с. 77].

И, наконец, не следует прерывать чтение текста комментированием.

Главная мысль Литвинова спрятана в подтекст, но определяет всю концепцию статьи. В середине статьи — речь идет о стихотворных произведениях Пушкина — автор сообщает, что необходимо читать на уроке даже те произведения, которые многие ученики и без того знают наизусть. Потому что «<...> именно классное чтение заставляет по-настоящему оценить произведение. (Любопытно, что, наоборот, классный анализ, по словам некоторых учащихся, “изменяет отношение к поэме к худшему”.)» [Литвинов, с. 79]. В финале статьи та же мысль нацелена на драматургию, на Шекспира: «<...> рассуждения *по поводу* произведения, разглагольствования о том, правильно или неправильно поступают герои <...> с пользой для дела могли бы уступить место экспозиции самого текста» [Литвинов, с. 86].

«Экспозиция текста» воинственно вытесняет у Литвинова анализ. Любой анализ (независимо от методики и качества) в его понимании предстает как «рассуждения по поводу»; очевидно стремление отмахнуться от него, заменить авторитетным мнением, единственно верной интерпретацией — объяснением учителя, про-

веренной книжкой. Это стремление можно объяснить и традиционным неумением учителей в массе анализировать текст, и спецификой эпохи: во время ежегодной замены интерпретаций анализировать текст опасно, особенно с участием учеников. Но факт налицо: анализ текста умалывается во имя «экспозиции текста». Текст, таким образом, приобретает характер почти священного: его можно только читать, постигая красоты и бесконечно углубляясь в его совершенство. Само по себе чтение — как впитывание духовной энергии — становится актом воспитания.

Повторяется процесс, отмеченный в учебнике на примере авторской биографии: происходит канонизация текстов школьной программы. Учитель, громкогласно (как с амвона) зачитывающий произведение, верно расставляющий в нем логические ударения, воодушевленно декламирующий, воспитывает актом чтения благоговейное отношение к тексту, постулирует его возвышенную природу. Ученикам, в свою очередь, прививается «гипнотическое чтение»: текст постигается как звучание, без восприятия содержащихся в нем значений. «Умение сосредоточиться на том, что читаешь (а не скользить по поверхности слов), способность увлечься содержанием литературного произведения, влюбленность в каждую фразу, мысль художественного текста имеют *решающее* значение при выразительном чтении», — пишет апологет выразительного чтения Г. Н. Арустамов [Арустамов, с. 43]. И школьникам, и преподавателю (каждому советскому человеку) рекомендуется не просто чувствовать в текст, а «заразиться» его содержанием. «Дружба» с книгой перешла во «влюбленность» в каждую фразу — риторическое нагнетание затрагивает и работы по методике. Этому способствует понимание искусства как мышления образами. «Исполняющий» текст, как музыкальное произведение, учитель / ученик должны видеть перед собой изображенные картины, только тогда великий текст будет прочитан достойно: «Исполняя элегию М. Ю. Лермонтова “Парус” надо представить себе безбрежную туманную даль голубого моря» [Там же].

5. Риторика обучения и обучение риторике

Звучание текста, его углубленное (неоднократное) прочтение все более подавляет анализ. Риторика, проникая внутрь текста, убивает информацию, которую тот несет. Обучение литературе к концу 1930-х годов становится почти полностью эмоционально-риторическим. И в этой риторичности затвердевает: «Средствами языка, интонации,

ритма поэт передает свои мысли и чувства, поэтому есть возможность говорить о единственно правильном чтении, которое может быть выполнено лишь при условии правильного понимания текста» [Кудряшев 1941, с. 37].

Такой путь развития советской школы имеет свою внутреннюю логику. «Наши идеи», из доведка к «литературному чтению» текста постепенно превратившиеся в доминанту изучения литературы, имеют риторическую природу. Цель обучения в этом смысле выглядит тоже риторической. Ученик должен еще и еще раз проговорить, во имя чего он живет и во имя чего осуждает героев прошлого. И тут повторение не может стать утомительным. Чем чаще учитель напоминает о новых людях и изменившейся жизни, тем лучше. Чем чаще повторяет эти идеологемы ученик, тем крепче его идейное воспитание.

Интересно, что главный методист эпохи — Г. А. Гуковский — в своем речевом поведении (включая «стиль» его книг) полностью повторяет шаблон, созданный методикой 1930-х годов для учителя. Его речь естественна за счет разговорной (лекционной) интонации и использования почти просторечных конструкций: «Пушкин не родился реалистом» [Гуковский 1957, с. 5]; «Но между Пушкиным и Шекспиром пролегли два века истории человечества, и эти два века не пропали для Пушкина» [Там же, с. 9]. Речь Гуковского неизменно взволнована, эмоциональна: он «горит» и «заражает». Риторическое нагнетание бросается в глаза в любом кусочке текста: «И уже на основе этого создания Пушкина [реализма. — Е. П.] развернулась деятельность его преемников, великих русских реалистов, которые подхватили, расширили, укрепили, закалили метод искусства, метод понимания, отражения действительности, суда над нею и активного воздействия на нее, открытый Пушкиным и развитый его первыми продолжателями, Гоголем и Лермонтовым» [Там же, с. 8].

С этой точки зрения, вся «стадиальная» история литературы предстает как градация — прием риторической речи. Убедительность достигается путем повторяемости парадигмы. Усиление создается за счет все более доминирующей в общественной жизни и, как следствие, все активнее проникающей в литературу политической борьбы. Завершение градации — в социалистическом реализме, где разрешаются как общественные, идеологические, так и внутрилитературные противоречия.

Предложенное Гуковским понимание литературы как слепка с мировоззрения находит в школе удачное применение: любой раз-

говор о произведении сводится к мировоззрению, но — опять же — к мировоззрению не прошлого, а настоящего. В. Н. Лавровская, заканчивая статью о коммунистическом воспитании на уроках литературы, формулирует окончательную цель обучения: «У молодых людей, выходящих из средней школы, должно быть цельное представление о типе нового социалистического человека» [Лавровская, с. 73]. Эта цельность достигается постоянным вопрошанием: «А как ты должен поступить на месте литературного героя?». Благодаря чему в сознании учащихся создается набор правильных ответов, которые необходимо подставлять к тем или иным ситуациям. Воспитательная функция вопросов к прочитанному тексту хорошо ясна там, где вопрос заведомо риторичен — например, к «Песне о Буревестнике»: «А если бы вы вместе с Буревестником носились над седым, бушующим, грозно ревущим морем, может быть вам, как и гагарам, захотелось спрятаться от бури и ветра в прибрежные скалы?» [Арустамов, с. 44]. Ответ очевиден.

6. Любовь и дружба на уроке литературы. Образцы социалистического поведения

Показательно обсуждение «темы любви» в литературном кружке одной из школ Ленинграда. Любовь изучают на мировой классике романтического толка: Вертер и Лотта, Алеко и Земфира, Дон-Жуан Байрона, Дон-Жуан Пушкина, Лжедмитрий и Марина Мнишек, Чайльд-Гарольд. Читая об этих героях, школьники пытаются ответить на вопрос, как любить им самим:

Не останавливаясь на своеобразии социальных условий и понятий разных эпох, поскольку это было всем ясно [! — Е. П.], молодежь стремилась выяснить *мировоззренческую* основу, на которой она должна *решать для себя* вопрос о любви и дружбе [Габо, с. 45].

Уже известным нам способом (при помощи «наивного реализма») живые литературные герои используются школьниками как мертвые типажи в своих прагматических целях — выявить «мировоззренческую основу» их поступков, которая (не смущающий учеников и учителя нонсенс) и так ясна. Живые чувства школьников этот же механизм превращает в абстракции, подобие книжных страстей. Чувства становятся вторичными по отношению к литературе, требующими обсуждения и одобрения товарищей.

В результате учащиеся приходят к выводу, что все перечисленные персонажи любили неправильно. Любовь в новом свободном обществе должна быть иной: «Все решения, которые даны в указанных

произведениях, были признаны негодными. Мы должны в понимание любви прежде всего ввести *больше элемента дружбы*, без которого не ясна и любовь» [Габо, с. 49]. Литература понимается как инструкция, пособие по этике и психологии семейной жизни. Отсюда и абстрагирующие канцеляризмы в обсуждении темы любви.

Поскольку литературные образцы оказались неправильными, учитель переадресует молодежь к иной литературе — роману Н. А. Островского «Как закалялась сталь», где есть и дружба и любовь, а также образцам социалистических людей — дружбе Маркса с Энгельсом, Чернышевского с Добролюбовым, письмам Ленина к Инессе Арманд. Привлекаются также мнения Дзержинского и других сподвижников Ленина, руководителей советского государства. Ученики делают доклады, указывая «образцы социалистического поведения» [Там же, с. 53]. Для того, чтобы провозгласить под конец: «Если эти переживания побуждают подростков быть лучше, учиться, работать энергичнее, т. е. содействуют их обоюдному развитию, то они везде допустимы» [Там же]. Включая среднюю школу.

Выход за текст, в пространство окружающей (изучаемого автора или изучающего ученика) реальности, превращается в основной прием воспитания, противостоящий научной сухости. Например, ученикам предлагается написать сочинение, дописав фонвизинского «Недоросля» с «нашей» точки зрения: «<...> совершить путешествие в царство Простаковых и Скотининых и заглянуть в такие уголки, куда не мог проникнуть Фонвизин, стесненный ложноклассическими условностями единства места и времени» [Денисенко, с. 36]. И куда может заглянуть советский школьник, вооруженный бессмертным учением Ленина-Сталина. Методологически это несколько искаженный, но по сути верный тезис Гуковского: «Пушкин, конечно, знал, что он хотел сказать в каждом своем произведении. Но время раскрыло нам смысл того, что Пушкин сказал и что хотел сказать, в более подлинной перспективе, чем та, которая была доступна ему, и в более совершенной научной системе понятий» [Гуковский 1957, с. 86].

7. За пределами текста. Жанр официального высказывания

Внетекстовое прочтение ребенком изучаемого произведения (лучше не на уроке, а дома, самостоятельно) — с точки зрения «наших идей» — оценивается как педагогическое достижение. З. К. Денисенко приводит сочинение Пети Агуреева «Первое знакомство с Пушкиным»:

После этого прошло четыре года. Недавно я прочел второй раз сказки Пушкина. Но на этот раз они мне показались совсем другими. Тогда я думал только о хитрости Балды, о доброте царевны и т. д. [«непредвзятое чтение». — Е. П.], а теперь я понял, что Пушкин, маскируясь сказочной формой, высказывает свое мнение о царях, полах и других живоглотах, совсем не лестное для них [Денисенко, с. 39].

Это уже, в терминологии Гуковского, «тренированное непредвзятое чтение».

В этой точке сливаются два риторических жанра школьной работы с текстом — выразительное чтение и собственное высказывание. Как выразительное чтение к 1941 г. становится «единственно правильным» (то есть выражающим любовь и ненависть именно там, где нужно), так и прочтение текста должно стать эмоциональным и верным. Денисенко противопоставляет «изложения проработанных отрывков» более важным «творческим работам»: «Добиться сочинения, построенного на непосредственной передаче личных переживаний, — самая первая и большая задача преподавателя, обеспечивающая успех» [Денисенко, с. 39]. «Непосредственной передачей личных впечатлений» оказывается все тот же жанр официального высказывания. Кульминационный момент такого обучения-воспитания — предложение ученикам написать письма-поздравления с 1 мая выдающимся людям Советской страны и мира: «Написать такие письма товарищам Сталину, Ворошилову и др., прочесть их в классе [риторический жанр в квадрате. — Е. П.], заставить весь класс пережить такой момент [в кубе. — Е. П.] — это помогает ребятам почувствовать себя гражданами великой страны, почувствовать кровно, близко великих людей нашей эпохи /... /

И нередко такое письмо заканчивается обещаниями «учиться на “отлично” и “хорошо”», «не иметь плохих отметок», «стать таким, как Вы». Отметка за знания становится для маленького автора реальным политическим фактором и взвешивается в аспекте его гражданского долга перед всей страной» [Там же, с. 30].

Сочинение раскрывается непосредственно в мифологию социализма, демонстрируя и заданием и исполнением 1) единство и почти родственную близость людей, составляющих Советское государство; 2) непосредственный контакт массы и вождя; 3) долг и ответственность каждого гражданина СССР, даже ребенка.

А в «Письмах с мест» (в той же книжке журнала) мифология социализма ответным ударом проникает внутрь школьного сочинения:

Сочинения на предложенные на испытаниях в VIII–IX классах моей школы темы: «Я другой страны такой не знаю, где так вольно дышит человек», «За что я люблю свою социалистическую родину?», «Как невесту, родину мы любим,

бережем, как ласковую мать» получили только отличные и хорошие оценки. И в этих работах не было орфографических ошибок. По-видимому, эмоционально-окрашенные темы увлекают учащихся, дают полнокровную литературную речь и вполне грамотное изложение, следовательно, вполне достигают своей цели [Пахаревский, с. 64].

Тут уже сказка стала былью: «правильные» темы автоматически научают грамотному письму и правильной речи, сочинение пишет само себя, без участия субъекта. Хотя методический подтекст этого воспитательного чуда понятен: все три приведенные темы, по сути, одинаковы. Все три риторического свойства. Сочинения такого рода можно составить дома, заучить и на испытаниях записать. Или еще более простое объяснение: в идеологических сочинениях, которые обязательно выйдут за стены школы, все проверено и перепроверено учителем.

Пропасть между тем, что думаешь на деле, и тем, что официально выражаешь как личные переживания, достигает невероятных размеров. Это и есть главная цель воспитания советского человека — привычка иметь два мнения по каждому вопросу: частное и официальное, выработанное не тобой, а коллективом очень умных людей, с которыми не тебе тягаться. В результате получается именно тот феномен советского человека, который описал А. А. Зиновьев:

Социально N есть демагог, дурак, карьерист, а официально — серьезный хороший оратор, прекрасный руководитель. Когда N выбирали в Академию, в кулуарах все плевались, разводили руками. Но с трибуны все превозносили N, потом жали руку, поздравляли с заслуженным избранием. Если N ездит в заграничные командировки, то социально это означает, что он урвал, ухитрился, устроился, а официально это означает, что он проделал большую работу, участвовал, принес пользу [Зиновьев, с. 101].

Из этой коммуникативной двойственности следует и прагматизм поведения советского человека, умение подстраиваться и пристраиваться, развивать любые идеи, проповедовать любые ценности.

Вторая половина 1930-х гг. — важнейшая эпоха в развитии советской школы. Учебник, созданный в это время, послужит канвой для всех последующих учебников. Методические идеи, сформулированные в параллель «стадиальной теории», станут фундаментом советской педагогики. Отдельные элементы методической системы будут меняться от эпохи к эпохе, но идея воспитания советского человека уроками литературы — формирование в сознании ученика мыслительных и поведенческих схем, а также риторичность, приводящая к двойственности мышления и поведения, останутся до самого конца.

Примечания

¹ См., напр., в работе О. Ф. Хузе и С. П. Шиллегодского «Художественная литература в чтении школьников»: «Она [книга. — Е. П.] позволяет быстро воспринять богатейшие знания о мире и воспитать чувства любви и ненависти» [Хузе, Шиллегодский, с. 33].

² Впрочем, о вскрытии сущности литературного произведения много говорила марксистская критика двадцатых годов, находившаяся под сильным влиянием Г. В. Плеханова — в частности, нарком просвещения Луначарский [см.: Добренко, Тиханов, с. 17].

³ К 1941 г. этот тезис приобретает чеканную формулировку: «Хорошее чтение часто дает учащимся значительно больше в смысле понимания поэта, чем самый тщательный и умелый разбор. Хорошо прочитанное стихотворение никогда не нуждается ни в комментариях, ни, тем более, в детальном разборе: оно говорит само за себя» [Кудряшев 1941, с. 37].

Источники:

- Арустамов Г. Н.* О выразительном чтении в школе // Литература в школе. 1940. № 3. С. 37–46.
- Ахутина Е. Н.* Лирика Лермонтова в VIII классе // Лермонтов в школе / под ред. проф. Г. А. Гуковского и С. В. Клитина. Л., 1941. С. 82–104.
- Бочаров Г. К.* Живое слово преподавателя литературы // Литература в школе. 1938. № 1. С. 64–73.
- Буравцова А. Д.* Художественное рассказывание в преподавании литературы // Литература в школе. 1940. № 4. С. 38–44.
- Габо В. С.* Тема «дружба и любовь» в литературном кружке // Литература в школе. 1940. № 4. С. 45–53.
- Гердзей Н.* Методика разработки темы «Н. Г. Чернышевский» // Литература в школе. 1936. № 4. С. 98–99
- Гердзей Н. М.* Внеклассные мероприятия, проводимые в связи с изучением жизни и творчества Максима Горького // Ленинградский городской институт усовершенствования учителей: научно-методические записки. Л., 1940. Т. 3. Факультет языка и литературы. Вып. 1. С. 47–62.
- Гречишников А. Д.* Выразительное чтение в школе // Литература в школе. 1938. № 2. С. 74–80.
- Голубков В. В.* Методика преподавания литературы: учеб. пособ. для высших педагогических учебных заведений. М., 1938.
- Гуковский Г. А., Клитин С. В.* К вопросу о преподавании литературы в школе. Л., 1941.
- Гуковский Г. А.* Пушкин и проблемы реалистического стиля. М.: ГИХЛ, 1957.
- Гуковский Г. А.* Изучение литературного произведения в школе (Методологические очерки о методике). М.; Л., 1966.
- Денисенко З. К.* О развитии творчества учащихся // Литература в школе. 1939. № 6. С. 23–38.
- Итин С. М.* Изучение Маяковского в VII классе // Литература в школе. 1939. № 2. С. 99–108.
- Кудряшев Н. И.* Методы изучения образа-персонажа // Литература в школе. 1938. № 4. С. 90–100.
- Кудряшев Н. И.* Изучение лирических произведений в старших классах // Литература в школе. 1941. № 1. С. 35–45.

Лавровская В. Н. Коммунистическое воспитание на уроках литературы (VIII–X классы) // Литература в школе. 1939. № 3. С. 66–78.

Литвинов В. В. Чтение художественного текста на уроках литературы // Литература в школе. 1937. № 2. С. 77.

Мирский Л. С. Вопросы методики сочинений на литературные темы // Литература в школе. 1936. № 4. С. 94–95.

Никольский В. А. Обучение рецензированию // Литература в школе. 1939. № 2. С. 111–112.

Пахаревский Л. И. О тематике сочинений в VIII–X классах // Литература в школе. 1939. № 6. С. 63–64.

Поспелов Н., Шаблювский П. Русская литература: учебник для VIII класса средней школы. М., 1939.

Речь товарища М. И. Калинина на совещании учителей-отличников городских и сельских школ, созданном редакцией «Учительской газеты» 28 декабря 1938 г. // Литература в школе. 1939. № 1. С. 3–11.

Рыбникова М. А. Новая программа по литературному чтению // Литература в школе. 1939. № 4. С. 37–45.

Сазонова М. М. О воспитании советского патриотизма // Литература в школе. 1939. № 3. С. 73–74.

Самойлович С. И. Произведения Н. А. Некрасова в V классе // Литература в школе. 1939. № 1. С. 90–101.

Сиповский В. В. Историческая хрестоматия по истории русской словесности. Изд. 2. СПб: Башмаков и К., 1911. Т. III. Вып. 1-й: Русская литература 40–60-х годов XIX в. Тургенев, Гончаров, Островский.

Сиповский В. В. История русской словесности. Изд. 6. Петроград: Башмаков и К., 1915. Ч. II. (История литературы с эпохи Петра В. до Пушкина).

Сиповский В. В. История русской словесности. Изд. 5. Петроград: Башмаков и К., 1916. Ч. III. Вып. I (История новой русской литературы XIX столетия). (Пушкин, Гоголь, Белинский).

Степанова Н. Н. Выразительное чтение — путь к раскрытию текста // Литература в школе. 1939. № 3. С. 75–77.

Хузе О. Ф., Шиллегодский С. П. Художественная литература в чтении школьников // Ленинградский городской институт усовершенствования учителей: науч.-метод. зап. Л., 1940. Т. 3. Факультет языка и литературы. Вып. 1. С. 23–46.

Исследования

Добренко Е. Метафора власти. Литература сталинской эпохи в историческом освещении. München: Otto Sagner, 1993.

Добренко Е., Тиханов Г. Русская литературная критика: история и метадискурс // История русской литературной критики: советская и постсоветская эпохи. М.: НЛЮ, 2011. С. 5–35.

Зиновьев А. А. Зияющие высоты // Зиновьев А. Собр. соч.: в 10 т. М.: ЕврАзия+, 1999. Т. 1.

М. Костюхина

«ГУСЕК» ДЛЯ ДОМАШНЕЙ ИГРЫ И СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ

Картонажные настольные игры XIX в. связаны с традициями книжной печатной культуры. Для игр использовался разнообразный материал (литературная классика, назидательные и патриотические тексты, комические истории из досуговых изданий). В играх типа лото был конкретный литературный материал (информация о писателях и произведениях, цитаты). В играх типа «гусек» (фишки передвигаются по игровому полю согласно показаниям кости) предпочтительнее было создание универсальных жизненных ситуаций на языке культурных символов. Сюжеты, отвечавшие этому условию, становились основами популярных игр («Конек-горбунок»). «Гусек» претендовал на глубокомысленность книги, сохраняя состязательность игры.

Ключевые слова: картонные настольные игры (гусек, лото), игры на сюжеты популярных книг.

Картонажные настольные игры, популярные в семейном досуге XIX в., связаны с традициями книжной печатной культуры. Книжные тексты использовались как основа игровых сюжетов, а изобразительный ряд служил иллюстрацией к литературному материалу. Настольная игра не только игралась, но и читалась взрослыми и детьми. Читалась в прямом смысле слова: к играм прикладывались пространственные тексты, рассчитанные на чтение во время игры, а иногда и после нее. Общий объем игрового текста (правила, надписи на полях, пошаговые комментарии) был значительным (иногда до 100 страниц). Основными потребителями игр были «образованные сословия» — от игроков требовались грамотность и владение культурным кодом. В то же время общеупотребительная игра допускала участие тех, кто мог читать только надписи под картинками — простота правил не требовала большего. Поэтому в играх могли принимать участие как малолетние дети, так и малограмотная публика. В многоярусном русском обществе настольная игра служила общеупотребительным «текстом» для досуга и нравственного чтения.

Поэтика и стилистика настольных игр XIX в. составила из различных культурных источников. Нравственные и образовательные путешествия в играх — из дидактической культуры Фенелона



Общеупотребительной игрой заняты все члены семьи. Обложка игры «Nowa zabawa kostkowa» (Варшава, 1861 г.)

и Локка, универсальная схема мира — наследие французских энциклопедистов, подсчеты добродетелей и награды за них — из немецких филантропических практик. По ведомству романтизма — этнографическая экзотика, романтические ландшафты и руссоистские мотивы. Из научных штудий эпохи Просвещения — схемы на игровых полях и системные рубрики. Не миновала игру страсть к аллегориям и эмблемам.

Разгадать эмблему и понять метафору помогли сюжет, картинка и текстовое пояснение. Цитаты на игровых полях должны были без усилий распознаваться игроками, ведь главное в игре — выиграть, а не проявить культурную осведомленность. Поэтому лучше всего для настольных игр подходили всем известные тексты, ставшие культурными клише. Вне контекста игры они могли восприниматься как полные анахронизмы, зато в общеупотребительном досуге считались к месту.

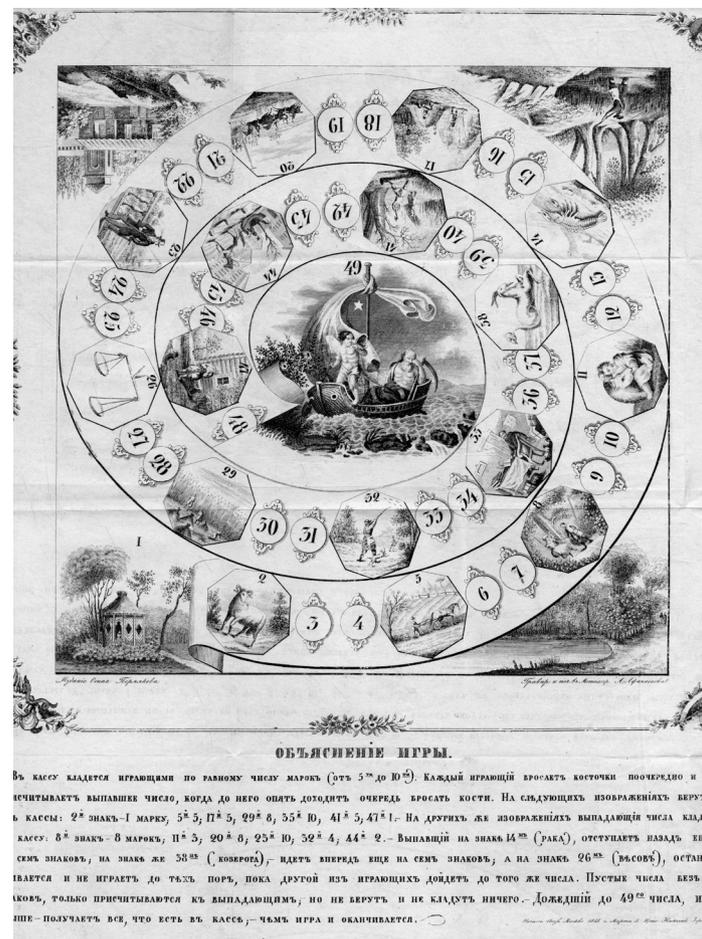
Графические истории на игровых полях были сделаны по принципу лубочных картинок: хоть играй, хоть читай, хоть на стену вешай (об игровой природе лубка писал Ю. М. Лотман). Для игр использовался литературный материал, различный по достоинству, источникам и назначению: это высокохудожественная литература

(сказки А. Пушкина и П. Ершова, произведения Н. Гоголя и И. Тургенева, «Война и мир» Л. Толстого), назидательные нарративы из нравоучительных сборников, патриотические тексты из альманахов и песенников, анекдоты из досуговых изданий. Для игр типа «гусек» (фишки передвигаются по игровому полю согласно показаниям кости) предпочтительней был не пересказ конкретного произведения, а набор персонажей и ситуаций, богатых литературными коннотациями. В играх типа лото использовался конкретный литературный материал (информация о писателях и произведениях, подробный цитатный ряд)¹. Задача «гуськов» — не иллюстрирование литературных текстов, а воссоздание универсальных жизненных ситуаций на языке культурных символов. Литературные сюжеты, отвечавшие этому условию, становились основами популярных игр («Приключения Робинзона», «Конек-горбунок»). Часто использовались в играх тексты стихов и басен. «Гусек» претендовал на глубокомысленность книги в формате настольной игры.

В основе всех игровых историй на картонажных полях лежит архетипическое представление о том, что человеческая жизнь есть странствие. Поэтому число ходов было принято приравнять к срокам человеческой жизни (от 49 до 81 хода). Графически передвижение по игровому полю изображалось в виде извилистой «дороги» (метафора жизни), связывающей противоположные концы поля, или в виде закрученной «спирали» (метафора времени), завершающейся в центре. «Дорога» и «спираль» разделялись на отрезки-эпизоды, соединенные по принципу нанизывания. Каждый отрезок игрового маршрута имел свои штрафы или бонусы.

Родоначальниками таких маршрутов были «гусиные истории». Средневековые игры рассказывали историю гуся, преследуемого охотниками и кухарками. Жизненный путь гуся заканчивается на праздничном (поминальном) столе, устроенном для дружеской компании в замке. История гуся, который то удачно спасается, то становится жертвой, давала повод сравнить судьбу несчастной птицы с полной злключениями жизнью человека. Популярность гусиных историй была так велика, что за играми этого типа сохранилось название «гуськи». «Гуськи» были интернациональной игровой схемой, которая использовалась для создания настольных игр в разных странах. Первый «гусек» на русском языке был издан в 1792 г. в типографии А. Решетникова. Последующие издания

¹ О литературных лото см.: Костюхина М. Детский оракул. М.: Новое литературное обозрение, 2013. Гл. «Игры в литературную классику».



«Кто обманет время – получит награду. Веселая и наставительная игра для детей всякого пола и возраста, с приложением книжки, содержащей стихотворения некоторых русских писателей, описывающих четыре времени года». Изд. Осипа Пермякова. М.: в тип. А. Семена, 1848 г.

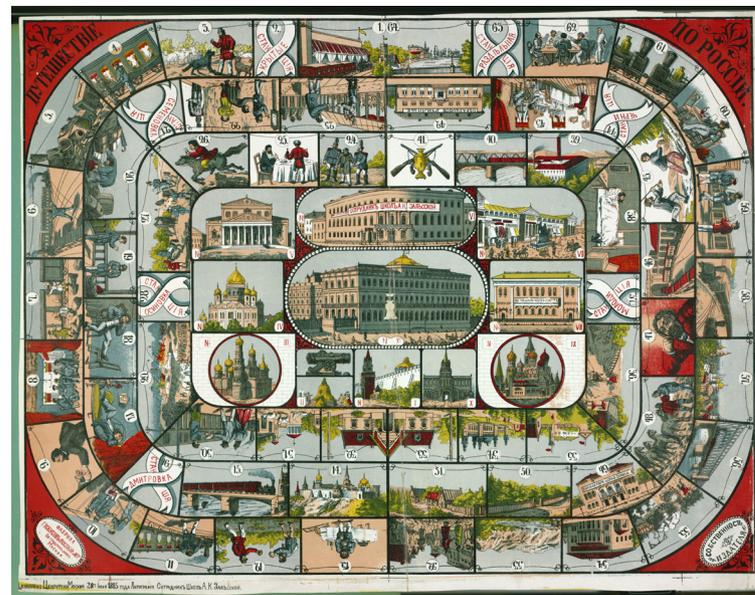
«гуськов» насыщались отечественным литературным материалом.

К метафорам, которые реализовывались на игровых полях, относится сравнение времен года с этапами человеческой жизни. Метафорикой времен года пользовались авторы стихотворений, моралистических трактатов и настольных игр. Возраст человека делился на четыре этапа, представленных как путешествие во времени. «В сем путешествии, столь кратковременном и опасном,

можно различить четыре периода: каждый из них имеет свои приютности, свои печали, свои опасности; все они показывают человеку свет, счастье, истину, но из разных точек зрения» (Четыре возраста жизни. Соч. графа Сегюра. М.: тип. А. Семена, 1822). Путь начинает «дитя-путешественник», простодушное и доверчивое существо, не знающее притворства. Чистота детства сменяется познаниями юности. «Удовольствия под множеством пленительных видов окружают его, останавливают его и по тропе, усеянной цветами, влекут на край пропасти, где часто добродетель тщетно усиливается отворотить падение». Спасением для путешественника становятся дух веры и мудрости. В зрелые годы человек вступает со знанием жизни, стараясь искупить грехи юности. В старости отдыхает от трудов и наслаждается душевным покоем.

Издание с многозначительным названием «Кто обманет время — получит награду» (1848) имело подзаголовок «Веселая и наставительная игра для детей всякого пола и возраста, с приложением книжки, содержащей стихотворения некоторых русских писателей, описывающих четыре времени года». Игровой маршрут представляет собой спираль из 49 ходов. Спираль завершается изображением младенца и старика с косою, плывущих в ладье. Фигуры символизируют улетающее и убывающее время. Спираль разделена на четыре этапа, каждый из которых соответствует одному из времен года. Значение поэтических символов, использованных в игре, поясняется в статье «О четырех временах года». «Смотря на эти четыре различные перемены в году, древние философы сравнивали с ними жизнь человеческую, обозначая весну — детством, лето — юностью, осень — временем мужества, а зиму — старостию. Это сравнение встречается у многих писателей и даже сделалось поговоркою: “ей семнадцатая весна, ему двадцать лет, он пережил семьдесят зим”. И такое сравнение очень близко и справедливо». К игре прилагался сборник стихотворных произведений русских авторов (В. Жуковский, Ф. Глинка, А. Пушкин), чьи произведения распределены по временам года.

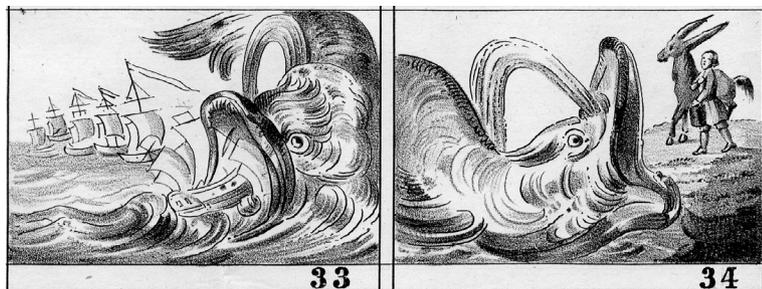
Поэтические описания природы соседствуют с расчетами штрафов и наград. Заботы весны и лета оцениваются по 5 марок, а осенние труды — в 8 марок (так проявляется уважение к зрелым годам человека, которые символизирует осень). За летние увеселения, как и за грехи молодости, приходится расплачиваться по полной (8 марок). Зато отдохновения осени и зимы стоят меньших затрат, поскольку являются заслуженным отдыхом зрелого человека



Игра «Путешествие по России» (литография «Сотрудник школ А. К. Залесской», 1885 г.)

(4 и 2 марки). Если игрок попал на изображение дитяти (время невинного детства) он должен заплатить в кассу 2 марки. А вот тому, кто попал на изображение юноши, любителя развлечений, придется раскошелиться и выложить 10 марок (юность всегда расточительна). Тот же, кто подошел к картинке с изображением «мужа» (человека почтенного и уважаемого), вознагражден 10 марками. Двигаясь по 49 ходам, игрок достигает искомого счастья и успеха.

Метафора пути лежит в основе игр, названных «путешествие в город». Хотя в игре обозначен конкретный город (Париж, Москва), речь идет о достижении града небесного (топос из аллегорических сказок и моралистических трактатов). На пути к истине надо преодолеть много препятствий. Набор игровых топосов определен со средневековья: пропасть, мост, постоялый двор, колодец, застава, лабиринт, тюрьма, кладбище. И хотя время вносило уточняющие детали, традиционные топосы сохранялись. Препятствия на игровом поле — это аллегории искушений и испытаний, вечно терзающих человека. Метафорические пропасти, густые леса и кривые тропки буквально изображались на игровых полях, как на топографических



«Новая увеселительная игра Конек-горбунок» (фрагмент)

тельных романов. Герои В. Нарезного и Ф. Булгарина испытывают превратности судьбы, чем вызывают к себе сочувствие. Симпатия к персонажу, с которым себя идентифицирует игрок, условие популярности настольной игры («Мертвые души» Гоголя использовались как материал для лото, но не для «гуськов» — некому посочувствовать, некого пожалеть).

Одна из разновидностей «гуськовых» путешествий — типовая игра «Конек-горбунок». Сюжетной основой послужила сказка П. Ершова «Конек-горбунок» и ее переделки. Идея приспособить популярную сказку Ершова для создания русского гуська впервые была реализована в 1860 г. О предметном составе настольной игры можно судить по названию одной из них: «Новая увеселительная игра Конек-горбунок, с приложением марок, фишек, игральной кости и плана, заключающего в себе 61 карточку с текстом и объяснением игры в стихах. Составлена из сказки Конек-горбунок, соч. Ершова» (1861). План представлял собой бумажное поле для игры, на котором изображались основные эпизоды из сказки «Конек-горбунок». В центре игрового поля размещалась финишная картина (свадебный пир и восшествие на царство), к которой ведут картинки-клейма.

История Ивана-дурака и его чудесного помощника стала русским вариантом европейских странствий по морю житейскому. Странствия эти происходили в условном мире русского средневековья с белокаменными дворцами и расписными теремами. По пространству этого мира, раскинувшегося от берегов моря-океана до поднебесной, движется гонимый царскими указами русский простолюдин. Судьба такого героя вызывала сочувствие, а выигрыш расценивался как вознаграждение за страдания и долготерпение. Это было нравственно и патриотично, особенно в сочетании с именем

автора знаменитой русской сказки. В правилах игры настоятельно рекомендовалось читать вслух стихотворные комментарии к картинкам (роль чтеца выполнял казначей). «Новоизобретенная» игра (так она долго именовалась) была популярна до начала XX в. Игровые поля «Коньков-горбунков» заигрывались до дыр.

Стихотворные тексты для игры «Конек-горбунок» были очередной «редакцией» сказки Ершова (третьей в цепочке «литература — народная книжка — игра»). Книжный текст нужно было приноровить к системе игровых ходов. Для этого издатели разделили сказку на стихотворные отрывки под номерами. В каждом стихе — эпизод из сказки и указания для играющих.

Психологические и нравственные мотивировки — это по ведомству литературы, а в игре господствуют случай и судьба. Поэтому логические связи на игровом поле легко разрываются, а награды и проигрыши тасуются в свободном беспорядке:

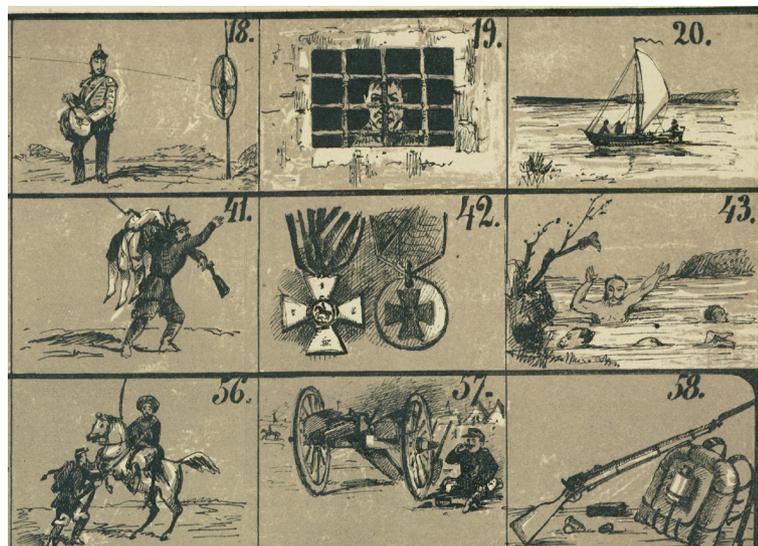
Ко пшени Вани подполз,
Хвать одну из них за хвост,
И скорей ее в мешок,
Славный вышел барышок!
Ваню с птицей поздравляй
И три марки получай.
(Конек-горбунок, сказка Ершова,
переделанная в игру гусек, 1873).

На другом игровом поле победа героя не приносит игроку дохода:

Ваня птицу-жар поймал,
Что же ты дружок взял?
Много ль пользы от того?
Ровно, ровно ничего.
(Конек-горбунок, жар-птица и царь-девица. Игра для детей
составлена из сказки Ершова Д. Ш., 1867).

Отсутствие установки на «награжденную добродетель» компенсируется в игре открыто выраженной симпатией к главному герою. Иван-дурак (или Ванюшка, как ласково называют его в игре) похож на ребенка и фольклорного простака одновременно. В переделках сказки «просвещенные» издатели намеренно называли Ивана «чурбаном». Подобных насмешек над простолюдином игра не допускает, ведь в руках фортуны каждый — беспомощное дитя. Игроков призывают пожалеть и поддержать доброго малого.

Братья Ванины спознали,
Двух коней они украли.



«Поход куда велят. Солдатская игра» (фрагмент)

Денежный эквивалент счастья — неременное условие настольной игры.

Картины свадебного пира окружены в игре метафизическим флером, ведь конец игры означает конец жизненного пути. Поэтому в прощальных стихах игры звучит не свойственная сказке элегическая грусть:

Игрок счастливый! Поздравляем
Тебя с прибытием в сей град,
Утех и радостей желаем,
Ты не воротись назад.

Среди гуськовых путешествий были игры, персонажи которых — простолюдины, поставленные под ружье. Простые и незатейливые «гуськи» как будто специально придуманы для развлечения чинов низшего звания. Отчасти так оно было: «гуськи» рекомендовалось приобретать для развлечения солдат или изготавливать их в полку. Армейской средой бытование солдатских «гуськов» не ограничивались — как всякие всеупотребительные игры, они были рассчитаны на семейный досуг.

Одно из изданий под названием «Поход куда велят. Новая военная игра» было напечатано в Военной типографии в 1869 г. На

игровом поле изображены эпизоды из армейской жизни и предметы военного быта времен русско-турецкой войны 1877–1878 гг. Финиш обозначен картинкой с видом Константинополя. В «Необходимых наставлениях» подробно разъяснялись правила игры, а также давались указания по использованию игры в армии. «В каждой части войск, конечно, найдется искусник, который может раскрасить все фигуры картины и покрыть ее лаком для красоты и прочности». Награждать победителей настольной игры можно с музыкой: «Кто первый вошел в № 61-й, тот взял крепость: артельщик подносит ему всю *казну*, а барабанщик — если он есть при этом — бьет ему по столу полный поход. А нет, так и так обойдется».

Структура солдатских «гуськов» повторяла «почтовые приключения»: длинная цепочка событий (комических, сентиментальных, драматических), с пошаговым комментированием. Их герой — человек подневольный, как и крестьянский сын в игре «Конек-горбунок». Ванюшу гонит по белу свету царский указ, а солдата — присяга и командир. В типовом названии игры «Поход куда велят» звучит покорность перед велениями судьбы (в этом же гарантия ее благосклонности).

Рассказы о жизни русского солдата имели свою традицию в литературе, связанную с именем А. Погосского. Погосский был составителем литературы для обучения и образования солдат (буквари, книги для чтения). Материалы из этих книг печатались на страницах издаваемого Погосским журнала «Солдатская беседа». Стиль и тон этих бесед балагурный, пересыпанный поговорками. В той же манере написаны тексты для издания игры «Поход куда велят. Солдатская игра, 1879», автором которой он и был. Игровой текст представлял собой компиляцию походной песни, военной команды, солдатской беседы. Это были как прямые цитаты, так и жанровые отсылки.

«№ 1 «По генерал-маршу-вставай, собирайся в поход. По сбору — выходи, стройся! Фельдмарш! По отделениям на право! Полы завернуть! Песенники вперед! *Три фишки получи на поход*». Команды перемежались песнями:

Запевало заводи!
Живо собираться,
Сказано, в поход!..
Поглядеть бы, братцы,
Как Дунай течет!..
Ладно бы — ай, ай!
Поглядеть Дунай!

Рядом с песнями и командами — наставления, необходимые для воспитания солдатской массы (обучение грамоте и счету, достойному поведению):

Кто на место книжки
Да попал в картишки,
Тот плати две фишки.

О развеселой солдатской жизни рассказывается в балагурной манере с обильным использованием присказок и поговорок:

Ходи по лесу — не хрястай,
Люби девушку — не хвастай!
А пошел в поход — прощай!
Да почаще вспоминай,
Да *две фишки* отдай.

Эпизоды солдатской службы перемежаются комическими историями: то фельдшер падает с коня, то турок боится зайца. Солдат же стремится быть всегда на высоте. Это человек бывалый, прошедший сквозь огонь, воду и медные трубы:

Были в Черном море,
Видывали горя —
Будем и опять
Фишки получать
Счетом — *пять!*

Тема смерти — обычна для «гуськов», в которых всегда есть ситуации со смертельными исходами (падения, крушения и кладбища). В солдатских «гуськах» эта тема имеет специфическое толкование: служивый человек знает смерть не понаслышке и относится к ней со спокойствием профессионала. Фольклорная традиция изображала солдата бесстрашным в поединке со смертью. Там же, где смерть берет перевес, не место слезам и отчаянию.

По убитому — вздохни, не тужи
Да три фишки в казну положи.

Солдатская игра завершается торжественно-маршевым гимном, после этого чего следует награждение победителя, первым достигшего 61 номера:

Кто первый вышел, тот молодец:
Все забирай! И походу конец!

Солдатские «гуськи» изображали жизнь русского солдата как неизменную историю служивого человека. Верность присяге, получение чина, подчинение командиру и близость смерти — вечные топосы военного существования. Неудивительно, что настольные игры времен Турецких кампаний и Балканских войн были переизданы для тех, кто попал в авиационные бомбардировки Первой мировой войны.

Универсальность «гуська» поддерживалась общекультурной метафорикой, известными литературными текстами и популярными жанровыми форматами. Эти же принципы традиционный «гусек» сохранил в изданиях последующей эпохи. Советские Незнайки и Буратины на картонажных полях пополнили ряды комических неудачников и вечных странников, правда, уже в контексте детской книги. Однако полностью перевести игру в детский формат не получилось. Взрослые не только участвовали с детьми в совместной домашней игре, но и сами рисовали игровые поля. Сюжеты самодельных «гуськов» не ограничивались детским контекстом. Литературный и жизненный опыт взрослых давал о себе знать в выборе сюжетов и игровых топосов, претендовавших на большую универсальность. В графических историях персонажей из самодельных домашних игр прочитывалась старая как мир судьба человека.

Е. Маркасова

«ДЕНИСКИНЫ РАССКАЗЫ» И «ДВА КАПИТАНА»: ЗНАЕМ ЛИ МЫ, О ЧЕМ НЕ ЗНАЮТ ДЕТИ?

Многие слова и реалии советского прошлого, упоминающиеся в детской литературе, непонятны сейчас детям 9–12 лет. Статья посвящена проблеме выявления «непонятных слов», нуждающихся в комментировании. Утрата устаревающих слов интерпретируется в контексте современных процессов архаизации и деархаизации лексики.

Ключевые слова: Советизм, архаизация, деархаизация, апперцепция, история школы, речевое доминирование

Совсем недавно мы хорошо представляли, какие слова могут быть непонятны ребенку, читающему книжку. Предполагалось, что есть «серьезные» книжки, которые нужно читать со словарями и авторитетными научными комментариями (например, Пушкин или Гоголь), и остальные авторы, которых можно просто читать. К «остальным» относились, за редким исключением, почти все советские писатели.

В чтении современного школьника произошли большие перемены¹. Оказалось, что книги, которые его родители считали развлечением, читать трудно, а понять иногда и вовсе невозможно. Причем родители не всегда могут предугадать, какого рода комментарии будут нужны ребенку. Например, как можно объяснить, что геологическая партия делает зимой в тайге, когда экспедиций не бывает («Чук и Гек», А. П. Гайдар)? Еще интересный вопрос: почему в записке Тимура сказано: «Девочка, ничего не бойся»? А чего должна была бояться девочка? («Тимур и его команда», А. П. Гайдар). Почему французская армия «сражалась одна против всего мира»? («Судьба барабанщика», А. П. Гайдар). Дискуссии, касающиеся советской истории, затруднены непониманием школьниками хронологически отмеченной лексики [Стексова 2008, Дудко 2010]. При общем стереотипе — «образованный человек должен хорошо знать историю» — относительно советской истории мнения разделились. С одной стороны, советская история — тоже история, с другой

стороны — как хорошо, что мой ребенок не опознает Ленина и не помнит, в каком веке жил Солженицын.

Проблему непонимания детьми советского можно рассмотреть на фоне двух живых языковых процессов, не имеющих прямого отношения к восприятию детской литературы. Это, во-первых, процесс архаизации (и деархаизации) лексики [Ермакова 2000, Лесных 2002, Каданцева 2007] и, во-вторых, процесс распространения «вежливых» форм доминирования в живом общении [Ратмайр 2009]. Однако не будем опережать события и остановимся на описании материала.

Работа по изучению «непонятных» слов была условно разделена на две экспериментальные части. Первый эксперимент основывался на «двойном» (детском и взрослом) прочтении рассказов В. Ю. Драгунского «Дымка и Антон», «Он живой и светится», «Заколдованная буква», «Англичанин Павля», «Друг детства», «Что я люблю?», «Одна капля убивает лошадь», «Слава Ивана Козловского»². Исходный список «непонятных слов» составляли ученики 6 класса. Чтобы выбрать «непонятные слова», дети перечитали рассказы вместе (во время занятий кружка) и индивидуально, затем создали список слов, смысл которых оказался им не вполне понятен, затем обсуждали слова с учителем начальных классов. Таким образом мы получили информацию о том, чего не понимает в рассказах Драгунского шестиклассник, что, по мнению учителя, может не понимать третьеклассник и, наконец, — уже после опроса — что же на самом деле не понимает третьеклассник.

Чтобы увеличить в нашем материале количество слов, известных детям мы по совету учителей включили в список слов «ластик». Посмотрев на черновой список слов, именно учителя обратили наше внимание на то, что дети должны увидеть в списке что-то хорошо знакомое, иначе они будут расстроены количеством того, что они не смогут объяснить.

В опросе приняли участие 65 третьеклассников (в возрасте 9–10 лет), было получено всего 1863 ответа. В опросных листах приводилась цитата из рассказа Драгунского, слова для интерпретации были выделены курсивом. Например:

А то мне до смерти хотелось превратиться в машиниста метро или начальника станции и ходить в красной фуражке... («Друг детства»)

Песня гражданской войны «Веди ж, Буденный, нас смелее в бой». («Слава Ивана Козловского»)

А у нас жила собака Дымка. У нее хвост загнутый и лохматый, и на ногах шерстяные галифе. («Дымка и Антон»)

Потому что я уже вырос и осенью мне должны были купить школьную форму и *картуз*... («Друг детства»)

Результаты работы были описаны в [Бельшева, Ключин, Маркасова 2013]. В список «непонятных» слов попали *фуражка*, *картуз*, *галифе*, *лапта*, *волчок*, *Гватемала*, *Барбадос*, *папиросы*, *портсигар*, *утиль*, *челнок*, *зельц*, *домоуправление*. Оказалось, что детям неизвестно, кто такие *Лобачевский*, *Менделеев*, *Суриков*, *Кольцов*, *красные кавалеристы*, *Буденный*, *Иван Козловский*. В этом для нас не было ничего неожиданного.

В хронологически отмеченной лексике, представленной в текстах детской литературы выделяются следующие лексические пласты: абстрактная лексика, обозначающая идеологические понятия (идеологемы), конкретно-предметная лексика, представляющая бытовые реалии советского времени (реалии быта), эмотивная лексика, менявшаяся с течением времени коннотации на нейтральные или противоположные исконным [Дудко 2010].

Поскольку нам была известна работа Е. С. Дудко, мы сравнили наши результаты с описанными ею и пришли к выводу о том, что в получившихся списках агнонимов у нас есть много общего, но есть и кое-что новое. В словник Е. С. Дудко вошли названия почтовых марок (*Гватемала* и *Барбадос*), *красные (кавалеристы)*, есть словосочетание *сдать в утиль*. Однако именно благодаря участию детей в формировании гипотетически непонятных слов мы включили в работу слова, не рассматривавшиеся в диссертации Е. С. Дудко: *волчок*, *галифе*, *зельц*, *лапта*, *невидадь*, *портсигар*, *сподручный*, *утлый*, *фуражка*, *челнок*.

Отметим множество смешных ответов³:

фуражка — это рубашка, футболка, головной убор у знатных людей, головной убор у полицейонера;

картуз — телевизор маленький, колготки, пиджак, портфель, рюкзак, рубашка, сумка, бабочка, бантик;

зельц — что-то зеленое, зелье;

утлый — душный, скучный, старый, усталый, темный, блеклый, грустный, унылый;

утиль — такая ткань, значит много, много игрушек, красивое;

до смерти хотелось — хотелось что-то до того, как умрешь, пока смерть не пришла, когда станешь взрослым;

красные кавалеристы — военные в красной форме, спортсмены, русские наездники;

Менделеев — преступник Леонид Менделеев;

челнок — самолет, тонкая палка, космический корабль, такая машина, лодка не для людей, мешок, носок, туда к примеру что-то ложат, чемоданчик маленький, человек-спекулянт.

галифе — пятна, бахилы для собак, тапочки, носочки, шерстяная обувь, волосы на коленках, прическа типа косички;

портсигар — специальная вазочка для цветов, коробка, коробка для маленьких сигарет, военный, капитан;

папиросы — сигареты, только большие.

Буденный — будний, возбужденный, бодрый.

Есть толкования, частично мотивированные созвучием с другими словами: *зельц* — зеленое, *утиль* — ткань (видимо, на основе созвучия с *тюлем* и *текстилем*). *Преступник Леонид Менделеев*, вероятно, обязан своим появлением Леньке Пантелееву: *Менделеев* — Пантелеев (по созвучию) + имя и характеристика («малолетний преступник, беспризорник»).

В детских толкованиях отражается вторжение новой действительности в сферу представлений о прошлом. Отсюда детские интерпретации, обусловленные знанием современных реалий или своеобразием их восприятия в той социальной среде, к которой принадлежит ребенок. Например, *фуражка* не может привлечь внимание современного школьника не только потому, что дети не носят *фуражку*, но и потому, что утрачено представление о престижности профессии, с которой *фуражка* связана. *Зельц* никуда не исчез, он продается в магазинах, но вряд ли есть семьи, где это мясной продукт, который стоит от 90 до 500 рублей за килограмм, принято есть очень часто. Уходят в прошлое *папиросы*, приходят угольные фильтры и электронные сигареты. Понятно, что понятие «маленькие сигареты», используемое ребенком для описания *портсигара* восходит не к тексту Драгунского, а к современному облику «дамских» сигарет. Можно ли понять, что же Дениска сделал с *папиросами* в рассказе «Капля никотина убивает лошадь», если *портсигар* превратился в *вазочку*?

Галифе в рассказе «Дымка и Антон» естественным образом связаны с собаками. Это обусловлено не только содержанием рассказа В. Драгунского «Дымка и Антон», но и отсутствием в окружающем мире военных в *галифе*. Дети еще малы для того, чтобы интересоваться брюками галифе, историей военной формы, ранением генерала Галифе или думать о бедрах-галифе, но зато очень наблюдательны. Они видят, как взрослые хозяева озабочены внешним видом своих собак, поэтому логично увидеть в описании Дымки «*тапочки для собак*». Это ближе к реальности, чем выявление метафорического значения *галифе*.

В разнообразии детских комментариев к слову *челнок* отражается все богатство лексического значения этого слова: это и *лодка*,

и *космический корабль*, и даже *машина*, но отметим одно — редкое, исключительное для этого возраста толкование — *человек-спекулянт*. Это понятие из сленга 1990-х гг., когда челноками называли людей, закупающих товар там, где он дешев, чтобы продать его там, где его можно продать дорого.

В приведенных ниже диаграммах⁴ обобщены результаты эксперимента. Первое число обозначает абсолютное количество ответов, через запятую даны проценты. На диаграмме 1 видно, что мы получили только 31 % правильных ответов. На диаграмме 2 показано, как распределяются толкования слов. Высокий процент правильных интерпретаций слов *домоуправление* и *волчок* обусловлен разными причинами: в первом случае возможность истолкования заложена в самом слове, во втором, видимо, сказалось влияние старших.

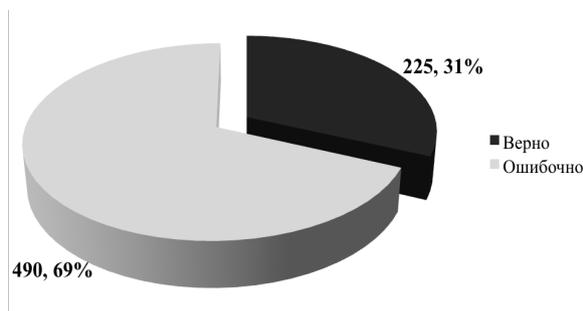


Диаграмма 1. Статистика правильно и неверно истолкованных слов из группы «Быт» (исключая слово *ластик*)

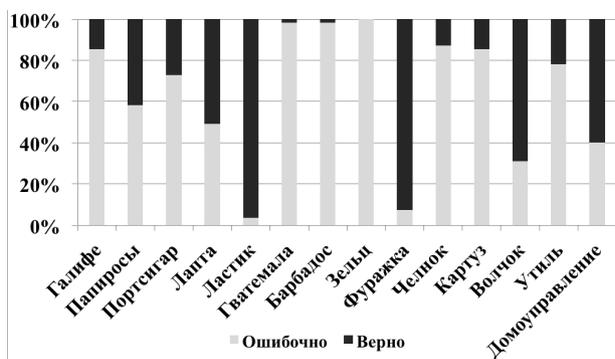


Диаграмма 2. Истолкованные опрошенными слова из группы «Быт»

В толковании слов из группы «Исторические личности и события» для нас не было ничего непредсказуемого. На диаграмме 3

видно, что здесь процент неправильных ответов выше, чем в предыдущей группе.

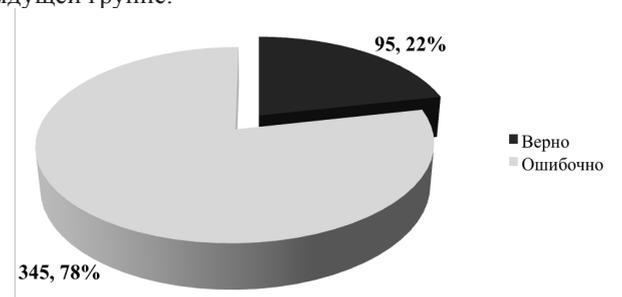


Диаграмма 3. Общая статистика правильно и неверно истолкованных слов из группы «Исторические личности и события»

Диаграмма 4 показывает, как велико количество неизвестного в этой группе слов. «Знакомым» персонажем для третьеклассников оказался Д. И. Менделеев, а «пострадали» от детского непонимания Иван Козловский, Буденный, Суриков, Кольцов. И этот факт заставляет задуматься о том, как же дети поняли рассказ «Слава Ивана Козловского», если знаменитый тенор для них — «богатырь, царь, принц, великий человек».

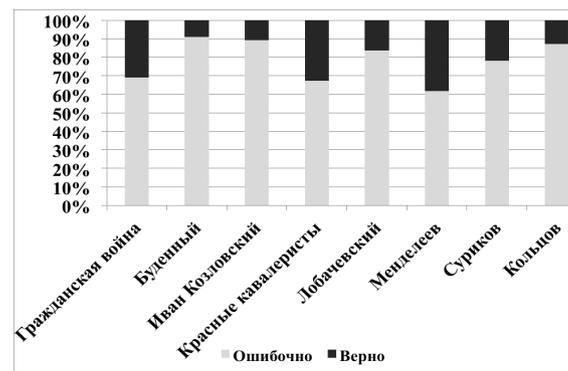


Диаграмма 4. Истолкованные слова из группы «Исторические личности и события»

Заслуживает отдельного комментария *Гражданская война*: всего 8 % правильно назвали век и страну, 23 % — страну, а 69 % не смогли сказать, о какой войне идет речь, где и когда она была.

Неожиданностью для нас оказалась группа слов, которые не объединены по значению и не могут пока быть классифицирова-

ны: *невидаль, сподручней, до смерти хотелось, углый*. Формально общая статистика правильных и неверных ответов на вопросы о словах из «безымянной» группы выглядит более оптимистично: 47 % правильных ответов, 53 % — неправильных.



Диаграмма 5. Истолкованные слова из «безымянной» группы.

Назвать эти слова архаизмами или историзмами невозможно, считать их «уходящей» лексикой трудно. Если включать их в комментарий к текстам, то непонятно, как создавать их предварительный список. Вероятно, именно этот тип «непонятных слов» в большей мере говорит о «провале коммуникации» между поколениями, чем представление детей о том, что Менделеев — это *преступник Леонид Менделеев*. Из приведенных примеров следует, что кроме советизмов из читательского кругозора стремительно уходит пласт лексики, не имевший никакого отношения к советской власти: изменилась реальность, требующая от школьника другого бэкграунда. Комментирование архаизмов, историзмов и советизмов как их разновидности имеет уже сложившуюся традицию, а попытки комментировать лексику из нашей «безымянной» группы напоминают охоту на привидений: то ли они есть, то ли их нет. Отмечу, что мы включили эти слова в список «непонятных» по совету школьников.

Вторая часть эксперимента была построена на материале романа В. Каверина «Два капитана». Список «непонятных слов» составляли взрослые люди⁵. Когда список был составлен, мы увидели, что он почти на сто процентов состоит из историзмов и архаизмов. Опрос проводился в 6 классе.

буржуй — дворник, рабы, которые работают на хозяев, рабочие, такой народ, чиновники, богатый человек причинный к советской власти;

буржуйка — жена буржуя, дом для буржуя, печка для буржуя на лестнице;

розвальни — завал, бурелом, что-то старое, развалившееся, обломки от чего-либо, дед мороз;

спекулянты — воры, бандиты, маньяки, болевшие, это полицейские, только их раньше называли спекулянтами.

студень — наверное, это монета, но я не жила в средневековье, я не знаю, еда на Руси, два куса денег, хлеб, пирог, мясо, похожее на холодец.

Слова, которые означают абстрактные понятия, были нами проигнорированы, точнее, мы думаем, что дети их знают, и не можем предполагать, чего они не знают. В жизни это иногда выясняется случайно. Как-то я предложила девочке выпить чаю: «Вы любите вприкуску или внакладку?». Девочка покраснела и сказала, что она не очень хочет пить. Когда мы стали обсуждать лексические значения этих слов, покраснеть пришлось мне. Оказывается, девочка думала, что «вприкуску» — это чай с чем-то сытным (не только попить, но и поесть), а «внакладку» — это в таком количестве, что хозяйке уже накладно. Представьте, каким иезуитом выглядит хозяйка дома: «Вы чай пейте, но так, чтобы я не разорилась!»

Все, что связано с историей языка, священно. Ланиты, выя, херувимы, полтретья, плюсквамперфект — волшебные слова. Поскольку эксклюзивные знания о прошлом всегда были элементом элитарной культуры, мы наблюдаем, как в наше время активизируются интерпретации советского и как они снова внедряются в апперцепционную базу школьника. Это заметно в заданиях олимпиад для школьников, это отражается в неофициальной иерархии филологических дисциплин, это сказывается даже в межличностных отношениях, в системах выстраивания интеллектуальных иерархий.

Все архаичное достойно внимания гуманитария, поэтому советская эпоха тоже достойна описаний и комментариев. Знание советского прошлого тоже переходит в разряд элитарного. Судя по количеству словарей, справочников и энциклопедий, отражающих историю советского прошлого, в России язык советского периода интересует практически всех [Кобрин 2005, Лебина 2006, Сапожникова 2006]. Неважно, с какими источниками работает автор, неважно, что это не описание лексики, а описание жизненного опыта и личных эмоций⁶. Важно, что каждый ощущает себя ретранслятором ценной информации, причастным к истории, а собственный статус очевидца дает ему право формировать словник так, как он считает нужным. Например, что-то можно вычеркнуть:

Роясь во всей этой куче барахла двадцатипятилетней давности, я никак не могу обнаружить ничего (или почти ничего), связанного со школой. <...> Мне кажется, что ее и не было — школы; был только вечно сосущий, подлый гнет неизбежной скуки и унижения: пионерские линейки, химия с математикой, галстуки, уборка территории, мокрые носки после лыж, обреченное ожидание деда с родительского собрания. Пользуясь властью историка, я исключаю «школу», как «слово» и «вещь», из эпистемы моего позднесоветского детства [Кобрин 2005, с. 217].

Еще в начале 1990-х в дискуссии «Уроки словесности» Александр Чудаков высказался так:

В нашем образовании много недостатков. Но едва ли не главный - единство программ, и не только по литературе. Я бы сказал, общность апперцепционных масс — у всего поколения. Обратите внимание — в компаниях людей говорят одними и теми же цитатами: они читали одни и те же книги. Сейчас в молодом поколении картина начинает меняться, но в этом заслуга не школы, а общей атмосферы эпохи. Я, например, недавно в одной компании в большой радости увидел, что, когда кто-то из старших процитировал «близнецы-братья», восемнадцати-двадцатилетние не поняли, о чем речь (Лит. газета. 1993. 20 янв. С. 7).

Самонаблюдение, включающее нас в контекст истории русского языка, заставляет нас видеть в описанной ситуации не только яркое доказательство тезиса «Дети плохо знают советское прошлое». «Общность апперцепционных масс» утрачена, наши «цитаты постарели»⁷, но мы являемся очевидцами живого процесса включения советизмов в сферу элитарного знания и, следовательно, в систему средств речевого доминирования. Исключительность знания переживается как основание для осознания взрослыми своего статуса как высокого. Популярность многих элементов этих коммуникативных сценариев в современном обществе обусловлена и спецификой постперестроечной языковой ситуации, и культурным шлейфом отношения к «старине», и распространенными в обществе моделями речевого доминирования. Когда происходит разрушение общей межпоколенческой апперцепционной базы, полем для дискуссий становится оценка «потерь» и «приобретений».

Примечания

¹ Мы благодарим наших коллег Т. В. Клубкову (СПбГУ), М. Б. Елисееву (РГПУ), Т. А. Круглякову (РГПУ), С. Д. Друговойко-Должанскую (СПбГУ) и Н. Э. Фаликову (ПетрГУ) за участие в обсуждении этой проблематики.

² Перечень рассказов составлен с учетом обязательной школьной программы.

³ Мы очень лояльно относились к оценке детских работ. Например, считали достаточным толкования *волчок* — *игрушка*, *Лобачевский* — *ученый*, *Иван Козловский* — *человек искусства*, *напирсы* — *то, что курят*. В двух абсолютно безупречных работах, написанных эрудированными детьми, все было объяснено идеально.

⁴ Все диаграммы созданы П. В. Клюшиным. Они вошли в нашу совместную работу 2013 г.

⁵ Мы благодарны студентке филологического факультета О. Коваленко, позволившей нам использовать в статье эту информацию.

⁶ О таком отношении к жанру словаря пишет М. А. Кронгауз [Кронгауз 2007].

⁷ Это говорение цитатами, как и их устаревание — естественный процесс, отменяющийся не только лингвистами. См., напр.: «— Даром денег не платят. — Трудно свой хлеб добывал человек, — сказал Длинный. *Он любил цитаты. Они все — и Длинный, и Женька, и Толька Гудков, и Валерка — охотно острили цитатами. Только со временем цитаты у них постарели — сколько лет я знаю этих ребят, а цитаты у них почти не меняются* [курсив мой. — Е. М.]» (Виталий Семин. Семеро в одном доме (1965). URL: http://www.belousenko.com/books/semin/semin_semero.htm). Мы признательны Т. В. Клубковой за совет обратиться к этому тексту.

Литература

Бельшева Ю. С., Клюшин П. В., Маркасова Е. В. 2013. «Непонятные слова» в рассказах В. Ю. Драгунского // Проблемы онтолингвистики — 2013: материалы международной научной конференции 26–29 июня, Санкт-Петербург. СПб.: РГПУ им. Герцена, 2013.

Дудко Е. С. Хронологически отмеченная лексика в текстах детской литературы XX века: проблемы динамики лексикона: дисс. ... канд. филол. н. СПб., 2010.

Ермакова О. П. Семантические процессы в лексике // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 2000.

Каданцева Е. Е. Явление архаизации в словарном составе современного русского языка (по изданиям «Словаря русского языка» С. И. Ожегова): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.

Кобрин К. Слова и вещи позднесоветского детства // Логос. 2005. № 5. С. 211–217.

Кронгауз М. Лексикографический невроз или словарь как средство поговорить [Электронный ресурс] // Новый мир. 2007. №6. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2007/6/kr11.html

Лебина Н. Б. Энциклопедия банальностей: советская повседневность: контуры символы, знаки. СПб.: «Дмитрий Буланин», 2006.

Лесных Е. В. Архаизация лексики русского языка XX века: дисс. ... канд. филол. наук. Елец, 2002.

Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 4-е изд. М., 2006.

Сапожникова И. Н. Глазами школьницы — из середины прошлого века. М.: Издательство им. Сабашиных, 2006.

Сарнов Б. Наш советский новояз. Маленькая энциклопедия реального социализма. М.: «Материк». 2002. 600 с.

Стексова Т. И. Примечание, комментарий, интерпретация: попытка разграничения понятий // Комментарий и интерпретация текста: межвуз. сб. науч. тр. Новосибирск, 2008. С. 14–23.

И. Лоцилов

ЗАБОЛОЦКИЙ И АФРИКА¹

В статье рассматриваются малоизвестная ранняя работа Заболоцкого-прозаика — литературная обработка для детского чтения писем Якова Ивановича Чаброва (1883–1853), изданных в виде книги «Письма из Африки» (1928). Выдвинуто предположение, что работа по адаптации писем Чаброва для детского чтения попала в руки Заболоцкого благодаря дружбе с ленинградскими художниками, Н. Лапшиным и А. Пахомовым.

Ключевые слова: Заболоцкий, Африка, эпистолярный тревелог, литературная обработка

Говорить о присутствии Африки в поэтическом мире Николая Заболоцкого было бы неоправданной натяжкой: экзотическое сравнение из столбца «Рыбная лавка» (1928; «Кишки дрожат, как готтентотки...» [Заболоцкий 1983, с. 55]) и первый стих стихотворения «Журавли» (1948; «Вылетев из Африки в апреле...» [Заболоцкий 1983, с. 226]) не дают для этого достаточных оснований.

Однако, в литературной биографии Заболоцкого есть малоизвестный эпизод, связанный с Африкой непосредственно; он относится к первым шагам поэта в литературе, еще до выхода прославивших его имя *Столбцов* (1929).

В 1928 г. в обработке Заболоцкого вышла книжка «для детей среднего и старшего возраста». Книжка называлась *Письма из Африки*. Замечательные рисунки для этого издания сделал художник Николай Лапшин, а автор был обозначен на обложке без указания имени и даже без инициалов: Беюл [1928].

До недавнего времени об авторстве и происхождении этой книжки было известно очень мало — фактически, ничего. В 2006 г. вышла книга, проливающая свет на историю *Писем из Африки*. Это — генеалогическое исследование, посвященное семействам Чабровых и Беюлов, связанным между собой. (Савельев 2006).

Автор книги, А. П. Савельев (Пушино), воссоздал на основе документов, фотографий, воспоминаний из личных и государственных

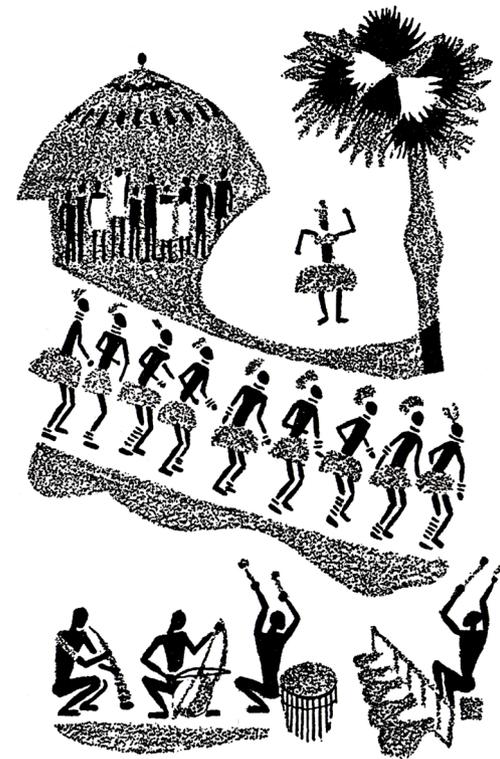


Иллюстрация художника Н. Лапшина к книге «Письма из Африки» (1928 г.)

архивов историю двух семейств, с которыми он связан родственными узами. Книга богато иллюстрирована фотографиями (есть даже цветная вклейка), снабжена хронологическими таблицами, и изображением «родословного древа». В качестве *Приложения* в книге воспроизведена «африканская» книжка 1928 г. (Савельев 1006, с. 145–177). Вместе с тем, это издание практически недоступно для читателя: тираж составляет всего 10 экземпляров. Пользуясь случаем, выражаю признательность А. П. Савельеву, который прислал мне свою книгу и щедро поделился уникальными познаниями — и дополнительными соображениями — об источнике «Писем из Африки».

«Письма из Африки» открывало небольшое предисловие:

В этой книжке нет ни одного слова выдумки. Все, о чем вы прочтаете, — случилось на самом деле. Написал эту книгу русский доктор, который в 1925 г. уехал

¹ Републикация статьи: Лоцилов И. Е. Заболоцкий и Африка // Slavic Almanac: The South African Journal for Slavic, Central and Eastern European Studies. Vol. 17. № 2. 2011. Pretoria: University of South Africa: Unisa Press. P. 170–174.

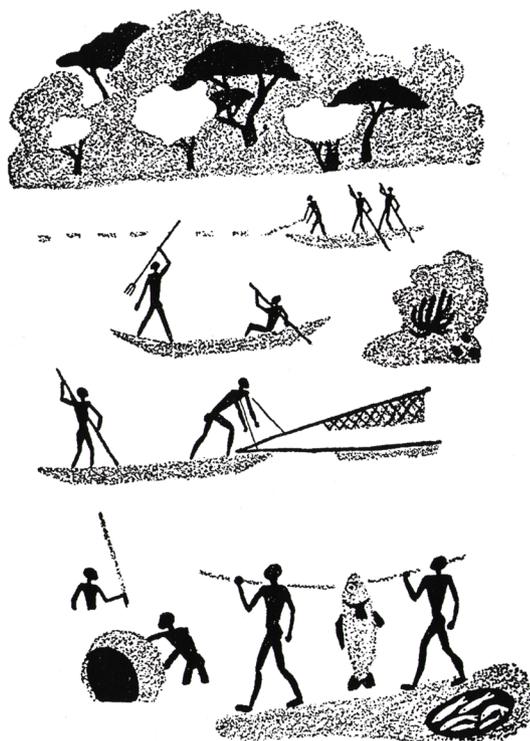


Иллюстрация художника Н. Лапшина к книге «Письма из Африки» (1928 г.)

в Африку, чтобы изучать свирепствующую там сонную болезнь и лечить негров. За время своих путешествий доктор хорошо присмотрелся к негритянской жизни, да и сам испытал немало приключений. Все это он описывает в своих письмах, которые посылает в Ленинград своим родственникам.

В этой книжке собраны все самые интересные письма нашего доктора. Прочитав их, вы узнаете много нового из жизни Африки: написаны эти письма очень недавно, всего только полтора года тому назад [Беюл 1928, с. 3].

Выход книги стал неожиданным и даже загадочным для других носителей редкой фамилии — *Беюл*. Крупный специалист в области диетологии, Евгения Александровна Беюл, родившаяся в 1920 г., писала Савельеву в 2004-м:

Ваше письмо воскресило в моей памяти эпизод, которому в нашей семье не находили объяснения. Мне было лет 7. Как-то отец принес домой книгу «Путешествие доктора Беюла по Африке».

Родители недоумевали. Родственники и друзья тоже. Отца куда-то вызывали, и у него были неприятности. Времена были суровые. Это событие так врезалось

в мою детскую память, что я его описала в воспоминаниях по просьбе детей и внуков. Что касается моего отца, Александра Павловича Беюла, то он действительно был врачом-хирургом, потом профессором, и умер в 1942 г. в должности начальника госпиталя [Савельев 2006, с. 27].

В общих чертах история книги вырисовывается следующим образом:

Подлинное имя автора писем — Яков Иванович Чабров (1883–1953). Сын ярославского крестьянина, который работал в Петербурге печником, Яков Чабров в 1909 году с отличием окончил Императорскую Военно-Медицинскую Академию и, в качестве санитаря, участвовал в русско-японской войне. Вплоть до начала Первой мировой войны его служебная карьера была связана с активными перемещениями в пределах Российской Империи (Тобольск, Ярославль, Горбатов, Нижний Новгород). После участия в текущих военных кампаниях в качестве дивизионного врача, в 1915 г. Чабров отправляется в Черногорию, где служит в одном из госпиталей Славянского общества. В январе 1916 г. Чабров эвакуируется из Никшича, над которым нависла угроза воздушных бомбардировок, и вместе с возглавляемым им санитарным отрядом направляется на пароходе, в Марсель.

С февраля 1916 г. Чабров находится во Франции. Отправив санитарный отряд в Россию, сам доктор Чабров по каким-то причинам остается в Марселе и Париже, где какое-то время живет случайными и, вероятно, скудными заработками («мытьё аптекарской посуды» [Савельев 2006, с. 122]). В 1920 г. он женится на француженке по имени Сюзон.

Весной 1921 г. старшая сестра Чаброва, жившая в уже советском Петрограде, Мария Ивановна Беюл (1875–1942), получила от брата письмо, где тот рассказывал о своих странствиях и сообщал, что в настоящий момент служит врачом во Французской экваториальной Африке, в районе озера Чад, где борется с распространением у местного населения сонной болезни.

Согласно семейным легендам, письма и бандероли с африканскими сувенирами приходили в Ленинград от Чаброва, периодически жившего то во Франции, то в Африке, вплоть до 1937 г.

Именно эти письма, оригиналы которых не сохранились (во всяком случае — не обнаружены), легли в основу книжки, вышедшей в 1928 году. *Беюл*, таким образом, — фамилия, принадлежащая не автору, а адресату писем из Африки. Насколько позволяют судить опубликованные Савельевым письма Якова Чаброва [2006, с. 111–121], описывающие дорогу доктора из России в Черногорию



Портрет актрисы О. П. Бёул (1928 г.).
Худ. А. Ф. Пахомов

(путь пролегал через несколько европейских стран), тот обладал незаурядным эпистолярным талантом.

Марии Ивановне Бёул, работавшей заведующей библиотекой в институте имени Лесгафта, вероятно, и пришла в голову мысль о литературной переработке писем. Редкая фамилия принадлежала ее мужу, Павлу Ивановичу Бёулу (1872–1942), родившемуся в Молдавии (о его отце известно, что он служил директором почты в Грузии). Письма, рассказывающие о приключениях в Африке, во-первых, действительно были занимательны, во-вторых, хорошо соотносились с социальным заказом рубежа 1920-х — 1930-х годов, когда становится востребована детская приключенческая литература нового типа, познавательная (в нашем случае — в тексте «растворень» многочисленные сведения по медицине, географии, зоологии, истории, страноведению) и пропагандирующая идеи революции и классовой борьбы. В 1931 г. Заболоцкий подготовил и издал под псевдонимом еще одну детскую книжку такого рода, на этот раз связанную с ‘тибетским’ локусом (Миллер 1931); издание также вышло в оформлении Лапшина.

Наряду с приключенческой и экзотической составляющими в книжке присутствует неизбежный идеологический компонент; в обработке Заболоцкого он, однако, настолько демонстративен

(до абсурда), что позволяет предположить скрытую иронию. Таков, например, патетический (или «квази-патетический») финал книжки:

...беда, если негр простудится. Мы отделаемся насморком, а негр обязательно схватит воспаление легких и в два дня умирает, так как ему, больному, нечем дышать в своей хате, наполненной дымом и людьми... Ни от какой эпидемии не умирает столько несчастных негров, как от простой простуды. И сколько нужно времени, труда и борьбы, чтобы вывести негра из этой нищенской, рабской жизни! Да, негр должен стать свободным и культурным человеком. Только тогда по-настоящему зацветет брусса, и свободно вздохнет вся черная закабаленная Африка! [Бёул 1928, с. 72–73].

С другой стороны, в среде интеллигенции сохранялся авторитет и популярность Гумилева, поэтому *письма из Африки* незаметным на посторонний взгляд образом напоминали о его африканских путешествиях и сочинениях в стихах и прозе.

Отдельный вопрос — и ответы на него пока что можно дать лишь в предположительной модальности — о том, как и какими путями литературная обработка писем Чаброва «досталась» Заболоцкому. Весьма вероятно, что промежуточным звеном между молодым поэтом и Марией Бёул была ее дочь, актриса Ленинградского ТЮЗа Ольга Павловна Бёул-Гальперина (1901–1984). В собрании художественной галереи Псковского музея-заповедника хранится живописный портрет О. П. Бёул работы художника А. Ф. Пахомова, датированный годом выхода африканской книжки: 1928 [Савельев 2006, с. 19].

Николай Лапшин подарил Пахомову экземпляр *Писем из Африки* с надписью на титульном листе: «Милому А. Пахомову как образцу того, что хочешь сделать хорошо, а выходит скверно. (А все же деньги платят!). Н. Лапшин <н>» (Хранится в собрании наследников Лапшина [Владивосток]). В «Автобиографии», однако, художник писал: «Наиболее удачными относительно могу считать *Письма из Африки*» [Лапшин 2005, с. 210]. Сердечно благодарю И. И. Галеева (Москва) за сообщения об этом скрипте и оценочном упоминании в «Автобиографии».

В электронном письме автору этой заметки А. П. Савельев отмечал: «Сам факт отсутствия инициалов у автора книги наводит на мысль, что авторов было несколько, а фамилия Бёул это ловко скрывает. Может быть, так было задумано с самого начала». Возможно, для читателей, которые представляли себе историю и происхождение текста книжки, авторство прочитывалось приблизительно как *Мария и Ольга Бёул*.

«Заказная» работа 1928 г., кажется, почти ничем не связана с творческой лабораторией Заболоцкого; тем не менее, в одном фрагменте текста можно все же предположить лукаво зашифрованный намек на проблемы, более актуальные для Заболоцкого-поэта.

Многие негритянские племена совсем не держат коров: никак их от мухи «це-це» не упасешь. Приведут корову, а она и сдохнет через неделю. Тут и с коровами возиться не захочешь. Недаром многие негры никогда не видали коровьего масла. А когда им его кто-то показал, то негры никак не могли придумать для него названия. После долгого размышления коровье масло решали назвать «сунхприятрисканкрфуным». В переводе это значит: «жир из белой жидкости, которая течет из вымени жены быка». Просто и всем понятно. Жалко, что выговорить трудно — в словечке-то, как-никак, — двадцать две буквы [Беюл 1928, с. 7–8].

Простодушная ирония, с которой автор рассказывает о странностях африканских языков, соотносима с футуристической практикой *заумного слова* (ср. у Крученых 1913 г.: «черный язык / то было и у диких / племен» [2001, с. 55]); как раз в 1928 году Заболоцкий обдумывает композицию *Столбцов*, которые в редакции 1929 г. значимо включали 22 стихотворения-столбца (о значении числа 22, связанном с числом букв каббалистического алфавита и колодой Таро, см.: Лоцилов 2006); коровье масло — перспективно — напоминает о *сенараторе* из столбца «Отдых», написанного позже, в 1930 г., и об еще одной детской книжке Заболоцкого (Миллер, Басманов [1931]).

Источники

Беюл Письма из Африки / обработ. Н. Заболоцкий, рис. Н. Лапшина. М.–Л.: ГИЗ, 1928. (Для детей среднего и старшего возраста).

Заболоцкий Н. Собр. соч.: в 3 т. М.: Худож. литература, 1983. Том 1.

Крученых А. Стихотворения. Поэмы. Романы. Опера. СПб.: Гуманитарное агентство «Академ. проект», 2001. (Новая Библия поэта. Малая серия).

Миллер Я. [Заболоцкий, Николай Алексеевич] Таинственный город: очерки Тибета для юношества / рис. и обл. Н. Лапшина. М.–Л.: Гос. изд-во, 1931.

Миллер Я. [Заболоцкий, Николай Алексеевич], [1931]. Маслозавод / рис. П. В. Басманова. М.–Л.: Гос. изд-во, [1931].

Исследования

Лапшин Н. Николай Лапшин: 1891–1942: каталог выставки / сост. И. И. Галеев; М.: Арт-Диваж; Скорпион, 2005.

Лоцилов И. Инстанция Буквы в поэтической практике русского авангарда (Заболоцкий и другие) // Семиотика и Авангард: антология / под общ. ред. Ю. С. Степанова. М.: Академ. Проект; Культура, 2006. С. 952–996.

Савельев А. Чабровы. Пушино: [Издательство не указано], 2006.

Н. Хрящева

ТОПОСЫ ДЕТСТВА И ПРИЕМ «ВЕРБАЛЬНОЙ ИКОНЫ» В ПОЭТИКЕ ДЕТСКИХ РАССКАЗОВ А. ПЛАТОНОВА 1920–1930-х гг.

В статье рассматриваются детские рассказы писателя с позиций мотивной и контекстуальной методик анализа. Взаимодействие платоновских текстов с разными контекстами и, прежде всего, богородичным, позволило обнаружить ранее не замечаемые приемы и определяемые ими художественные смыслы.

Ключевые слова: мотив, богородичный контекст, вербальная икона, преемственность, родовая память.

Освоение платоновского наследия оказалось нелегким. 2012 г. ознаменован выходом в свет отдельного тома, где собраны рассказы писателя о детях и для детей, в том числе неоконченные, тексты которых готовились к изданию «с учетом автографов, прижизненных и авторизованных машинописей и машинописей с авторской правкой» [Платонов 2012, с. 390]. Научные события предшествующего десятилетия: публикация «Записных книжек» (2000), драматургии (Ноев ковчег, 2006), архивных материалов (2009) и «Писем» 1920–1950 гг. [Платонов 2013], — также способствовали адекватному прочтению сделанного художником в области детской литературы.

Задача нашего исследования — увидеть «возвращенные» детские рассказы писателя с позиций мотивного анализа дополненного контекстуальным. Нас будет интересовать взаимодействие платоновских текстов с разными контекстами: автобиографическим, богородичным, собственнo православным, отчасти, социально-политическим, что позволит разглядеть ранее не замеченные смыслы.

Детство — одна из ключевых категорий в плане понимания платоновского мироотношения и эстетики. Л. Карасев отметил у Платонова детский «выбор глаз»¹, что проявляется в «затрудненности видения мира и мышления», особой роли запахов, частотности мотивов, характерных для детского восприятия². Л. Червякова показала, что «ощущение онтологического родства со всем миром... выражает

представление ребенка о своем существовании вне времени и вне его границ... Ребенку свойственен... взгляд на мир, исключаящий присутствие смерти как абсолютного исчезновения: умерший не исчезает из мира, а превращается в иное существо» [Червякова 2003, с. 268]. Х. Гюнтер подчеркнул: «Разные формы антропоморфности, зооморфности и метаморфоз возникают у Платонова на основе убеждения, что различие между человеком и животным имеет лишь градуальный характер. Поэтому переход из одного вида одушевленных существ в другой представляется совсем не в фантастическом свете» [Гюнтер 2011, с. 91]. Обстоятельный анализ платоновскому животному, включающий постструктуральные методологии, дала О. Тимофеева, увидевшая в «животности» часть платоновской трагической диалектики природы: «Всматриваясь в глаза и лица животных, Платонов всякий раз видит там запрятого, забитого и оттого грустного человека» [Тимофеева 2010, с. 103]. Акцент на связи особого антропоморфного восприятия животных у Платонова с детским возрастом делает К. Баршт [Баршт 2005, с. 241–254].

Об уникальности детского возраста Платонов размышлял постоянно. «В первые дни-годы жизни ребенок переживает давно пережитое: он бывает зверьком и быстрыми шагами проходит всю историю общей жизни, которая сосредоточилась и в нем <...>. Ибо ребенок — это человек в начале, то есть еще животное» [Платонов 2004б, с. 125]. В «Записных книжках» писатель отметил: «Человечество — без облагораживания его животными и растениями — погибнет, оскудеет, впадет в злобу отчаяния, как одинокий в одиночестве. Животн<ые> и раст<ения> — всегда наши современники, и дело совсем не в атавизме, а в дружбе, в санитарии души» [Платонов 2000, с. 155]. Особо важна для писателя дружба ребенка с животными и растениями, способность одушевить их до человеческой меры и таким образом войти в их жизнь на равных, приобщившись к их благородству, тайнам, страстям.

Зададимся вопросом, одинаков ли характер дружбы между животными и детьми в разные периоды платоновского творчества? Вглядимся в наиболее репрезентативные в этом плане рассказы «Волчок», написанный в 1920 г. и «Корова» — в 1938 г.

Рассказ «Волчок» автобиографичен. В описании дома рассказчика угадывается реальный воронежский адрес, по которому семья Климентовых снимала жилье. А пес Волчок — один из постоянных персонажей раннего творчества Платонова. Мы встретим его в рассказах «Странники», «Приключения Баклажанова», стихотворении

«Мальчик»³. Перволичное повествование в «Волчке» способствует полноте проявления пробуждающегося подросткового сознания, которое пытается осмыслить окружающий мир. Действие предельно ослаблено. Оно заменено напряженным вглядыванием в окружающее, поиском подростком родственной души. Эту родственность он обретает в дворовом псе Волчке.

Волчок в рассказе наделен человеческими чертами внешне:

1. Он «глядит (на мальчика) кроткими человеческими глазами» (150) [Платонов 2004а, с. 150] (Далее текст рассказа цитируется по данному изданию с указанием страниц в квадратных скобках.);
2. «Чужих ребят он (Волчок. — *Н. Х.*) не хватал за лыдки, а глядел (на них. — *Н. Х.*) с уважением и кротостью» [151];
3. «... Какая у него не собачья, почти человеческая круглая задумчивая голова» [152].

Пес и мальчик похожи и внутренне:

1. Они оба видят сны: «Спереди, пред ним и предо мной, все радуется и светится, а сзади стоит и не проходит чернота, и в снах она виднее» [150];
2. У них обоих друг к другу почти родительские чувства: «... он (Волчок) полубил меня, как любит меня мать» [151]; «Я... погладил его. Он прижмурился и заблестел глазами... он понял, что я жалею и люблю его, как меня жалеет отец» [152].

Главное же заключается в том, что подросток видит в Волчке существо, потенциально наделенное способностью мыслить в той же мере и степени, что и он сам:

1. «Я Волчка за собаку не считал...» [151];
2. «Волчок встретил меня любящими глазами, и в... его глазах сидела мертвая сосущая мысль, как каменная гора на дороге домой» [151–152];
3. «Он жил и думал, как и все люди...» [150];
4. «Он, как и я, ничего не мог понять и не мог отдохнуть от думы и жизни» [150].

Важно также отметить, что пес равнодушен к размножению. «На дворе была еще сука Чайка. И когда были собачьи свадьбы, кобели бесились, гонялись за Чайкой, один Волчок был такой же, как всегда, и не грызся с кобелями» [151]. Равнодушие Волчка к проявлениям пола сближает его с мальчиком, отказавшимся от девушки, «в которую был немного влюблен»: «Если бы создалось это всеми, то увидели бы, что не любить надо, а ненавидеть и уходить дальше, начинать перестраивать все сначала...» [152].

Х. Гюнтер, комментируя финал рассказа, пишет:

Через перспективу мальчика здесь выражаются мысли, далеко выходящие за детский горизонт. По мнению ученого, «мотив целомудрия в его (мальчика. — *Н. Х.*) устах напоминает христианский аскетический идеал “*puer senex*”, который соединяет в себе молодость с бесчувственностью старого человека» [Гюнтер 2012, с. 107].

На наш взгляд, изображение отрицательного отношения подростка и собаки к проявлениям пола объясняется увлечением юного Платонова «Философией общего дела» Н. Ф. Федорова с ее пафосом «регуляции природы» и сотворения целомудренного человека. Мечтая о создании новой вселенной, Платонов рисует картину будущей братской жизни человека и животного. В перспективе этой утопии решается и проблема пола: «Раньше нужен был хлеб и размножение... Теперь благо в истине...» [153]. С пафосом поисков истины связан и культ знания: жить значит знать. «А жить и не знать — так и Волчок не мог» [153].

Иную функцию начинает выполнять дружба животных и детей в детских рассказах второй половины 1930-х гг. и, прежде всего, в рассказе «Корова». Попытаемся кратко остановиться на причинах, с которыми связано это изменение. 1930-е гг. — годы творческой зрелости Платонова. Перед писателем, как показывает Н. Г. Полтавцева, встает вопрос о поисках новой художественной стратегии внутри советского дискурса. На этот период приходится его занятие литературно-критической деятельностью в журналах «Литературный критик», «Литературное обозрение», «Красная новь», «Детская литература»; и публикация после долгого вынужденного молчания, связанного с погромной критикой бедняцкой хроники «Впрок» многих его произведений, среди которых такие, как «Река Потудань», «Джан»⁴.

Место детских рассказов в творчестве Платонова в этот период уясняется с учетом «нового курса» созидания детской литературы, объявленного в 1936 г. [Литературная газета 1936, с. 1]. Всякого рода запреты (даже на переиздание русских народных сказок), имевшие место в первое послереволюционное десятилетие, сменились, наконец, повышенным интересом государства к детской литературе. Для детей начинают издаваться былины, русские народные сказки и сказки русских писателей. Лучшие авторы призываются к работе над детскими темами. Однако, по точному замечанию Н. В. Корниенко, «участие писателя (Платонова. — *Н. Х.*) в этой отрасли литературы оказалось столь же драматичным, как и во «взрослой»

[Платонов 2012, с. 383]. Ученый подчеркивает «радикальное мировоззренческое противостояние Платонова пафосу, стилю, тематике и проблематике советской детской литературы этих лет» [Там же, с. 383–384]. Идеализированным образам детей, заполнившим книги для юных читателей, писатель противопоставил художественные размышления о главном условии подлинного воспитания ребенка — семье. Не случайно свое понимание задач, стоящих перед детской литературой, он обозначит в статье о «Детских годах Багрова-внука» С. Т. Аксакова, художника, нарисовавшего замечательные картины патриархального семейного быта и русской природы. По мнению Платонова:

Древнее учреждение — семья <...> питает как источник... чувство родины и патриотизм. Этому чувству... человек... обучается... в семье. <...> Именно в любви ребенка к своей матери и к своему отцу... он превращается силою привязанности к источникам жизни... в общественное существо... и воспитанная в нем любовь, возженное, но уже не утоляемое чувство... обратится на других людей, на более широкий круг их, чем одно семейство. Сиротства человек не терпит, и оно — величайшее горе [Платонов 2011, с. 512, 513].

Трогательные образы детей появляются в «Записных книжках» Платонова во время его поездки по маршруту романа А. Радищева, которая входила в план работы над романом «Путешествие из Ленинграда в Москву в 1937 г.»:

«Какой здесь простой, доверчивый, нетребовательный, терпеливый народ — и дети тоже, как ангелы» [Платонов 2000, с. 195] (Далее текст цитируется по данному изданию с указанием страниц в квадратных скобках.)

Спасская Полясть.

Любино Поле. Дети в 5–10 лет плетут лапти из лыка. Коопер<атив> платит 1 р. За пару. В школу ходят не все, за отсутствием одежды-обуви [196].

Девочка-ученица Нина в доме ночлега: лапти плетет, уроки учит, краюшку хлеба в школу берет, на меня все смотрела непонимающими опечаленными и любопытными глазами [197].

Мальчик трогает снег и говорит: когда ж ты растаешь, чтоб хлебу было тепло вырастать [201].

Платонов не просто любит деревенскими ребятишками, он восхищен ими. Он видит их жизнь осмысленной и серьезной, полной терпеливого труда, старания, самоотдачи и той чистоты и непосредственности реакций на мир, которые возможны только в детстве. Эти дети, действительно, «полные люди». Впечатления от встреч с ними во многом определили и художественную стра-

тегию изображения детства в целом: показать ребенка прообразом будущего, прозреть и выразить те черты в детях, которые позволят им устроить подлинно человеческую жизнь на земле.

Вглядимся в художественное преломление платоновских открытий. В рассказе «Корова» (1938) перед нами та же, что и в «Волчке» глубокая привязанность ребенка и животного друг к другу. Но тональность этой привязанности резко меняется. Если в раннем рассказе герой-подросток устремлен «вглубь времен будущего», он мечтает об изменении онтологической природы человека и находит поддержку своей мечте в поведении любимой собаки, то герой рассказа «Корова» действует сообразно тем нравственным законам, которые открывает ему повседневно-трудовое течение жизни и его дружба с Коровай как одно из ее проявлений.

Вглядимся внимательнее в сюжет этой дружбы. Рассказ начинается с описания сарая, в котором жила «серая степная корова черкасской породы»:

Этот сарай, сделанный из выкрашенных снаружи досок, стоял на маленьком дворе путевого железнодорожного сторожа. В сарае, рядом с дровами, сеном, просяной соломой и отжившими свой век домашними вещами — сундуком без крышки, прогоревшей самоварной трубой, одежной ветошью, стулом без ножек — было место для ночлега коровы и для ее жизни в долгие зимы [Платонов 2012, с. 37]

(Далее текст цитируется по данному изданию с указанием страниц в квадратных скобках.). Описание проявляет естественную «встроенность» жизни животного в мир крестьянского хозяйства. «Место для ночлега» Коровай располагается «рядом» с топливом и кормом, тем, что причастно к источникам жизни семьи и животного, а также со сломанными, ставшими ненужными предметами домашнего обихода, но по-прежнему хранящими в себе «следы» домашнего бытия. Под стать «своему дому» и жизненное «поведение» Коровай. «Свою силу она не собирала для себя в жир и в мясо, а отдавала ее в молоко и в работу... Ей было некогда долго глядеть в сторону или отдыхать, она должна жевать непрерывно, потому что молоко в ней рожалось тоже непрерывно, а пища была худой, однообразной, и корове нужно с нею долго трудиться, чтобы питаться» [38]. Показывая глазами Васи обычный с точки зрения физиологии данного животного процесс накопления молока, писатель акцентирует его нравственно-этическую сторону: способность животного к непрерывному труду и полной самоотдаче для семьи мальчика. Эта «способность» Коровай и становится для сына железнодорожного сторожа нравственным ориентиром при выстраивании своей собственной позиции в мире⁵.

Главное в Васе Рубцове угадано машинистом проходящего мимо поезда: «Он (Вася) с малолетства уже *полный человек*, а у него еще все впереди...» [355]. Что же подразумевается под этой «полнотой»? Прежде всего, активно-действенное и ответственное отношение мальчика к миру. Сын железнодорожного сторожа стремится познать его как житнетворческий процесс, найти ясный ответ на все возникающие вопросы, что роднит Васю с другими платоновскими детьми: Артемом из рассказа «Еще мама», который мучается незнанием того, что такое «хоботковые насекомые», «жирный шрифт», четырехлетним Антоном из «Июльской грозы», который тоном старшего предложил сестре действенный вариант их спасения от проливного дождя:

— Давай яму копать, мы туда спрячемся и проживем. Ты гляди, тут песок... [32].

Эти дети и есть для Платонова потенциальные строители большой вселенной, ее «социальный портрет и чертеж». И хотя Вася ходит пока в колхозную семилетку за пять километров от дома, где учится в четвертом классе, в своем разбухенным книгами воображении он заключает уже весь мир. «Нил, Египет, Испания, Дальний Восток, великие реки Миссисипи, Енисей, Тихий Дон, Амазонка, Аральское море, Москва, гора Арарат, остров Уединения в Ледовитом океане — все это волновало Васю и влекло к себе» (39), рождая в нем редкую открытость и потребность в диалоге. «Ему казалось, что все страны и люди давно ожидают, когда он вырастет и придет к ним» [39]. Поэтому так естественен мысленный диалог Васи с «задумчивым молодым» пассажиром, который ясно разглядел мальчика с зеленым флажком на переезде и, улыбнувшись, сказал: «До свиданья, человек!». На что «Вася ответил ему про себя, — вырасту, увидимся! Ты поживи и обожди меня, не умирай!» [39]

Главное же заключается в диалектике: *открытость миру* рождает в душе Васи необходимость *открытия мира* — и наоборот. Его «мучило, если он видел какой-либо предмет или вещество и не понимал, отчего они живут внутри себя и действуют» [40]. Поэтому знания, которые он получает, тут же перестают быть «книжными», превращаясь в «вещество Васиного существования». Мальчик не только знает из учебника «физики» отчего работает паровая машина, но и понимает заботу машиниста о паровозе, у которого «неплотность в цилиндре», а груз состава большой, и идет рядом с машиной, «словно этим он мог разделить ее участь».

Более того, опережающая возраст техническая зоркость мальчика:

— Зажато! — быстро находит Вася причину пробуксовки состава.
 — Где? — спросил машинист.
 — У тебя зажато... Тележка под тендером» [43].

Такая зоркость имеет, конечно же, биографические корни и сочетается с бескомпромиссной требовательностью к миру взрослых, их поведению, поступкам, отношению к работе.

«— А вы чего без песка поехали?» [42] — строго выговаривает он машинисту.

«— И пар у вас идет, где не нужно...» [42] — с упреком говорит Вася.

«Правильный» взгляд на мир в немалой степени определяется нравственным «климатом» в семье Васи. Будет жалеть корову, потерявшую теленка, не только Вася, но и отец:

— ... работать нынче не буду... у меня душа по теленку болит: растили-растили его, уж привыкли к нему... Знал бы, что жалко его будет, не продал бы... [43].

По убежавшей корове, «кормилице» и «работнице», заплачет мать. Высокими нравственными качествами отца и машиниста поезда, нечаянно убившего корову, отмечен их диалог относительно денег на покупку новой коровы:

— Это за что ж ты мне денег дашь? — удивился отец Васи. — Я тебе не родня, никто... Да я и сам управлюсь: профсоюз, касса, служба, сам знаешь — отсюда...
 — Ну а я добавлю, — настаивал машинист. — Твой сын мне помогал, а я вам помогу [46].

Таким образом, требовательность Васи к себе и взрослым рождается не на пустом месте. Она плод семейного воспитания, где отец, мать, сын, включая Корову, живут полной самоотдачей миру и друг другу. Результатом такого воспитания станет серьезное и ответственное поведение самого Васи. Он словно воплощает в себе этическую меру мира. Сквозь его поступки и помыслы проглядывает чаемая автором структура мироустройства.

Особенно отчетливо «абрис великих надежд» проступает в характере «дружбы» Васи с Коровой. Она, также как и Волчок, наделена человеческими чертами. У нее были «...добрые теплые глаза, обведенные темными кругами, словно корова была постоянно утомлена или задумчива, рога, лоб и... большое худое тело, которое было таким потому, что свою силу корова... отдавала в молоко и в работу» [37–38]. Мальчик называл ее, как было написано в книге по чтению:

— Корова, корова... она всегда узнавала мальчика, он любил ее [37].

По-человечески тоскует корова и по сыну-теленку: «жалобно замычала»; «не спала в ожидании своего сына»; «протяжным плачущим голосом ответила»; «уныло и кротко промычала». В описании поведения коровы Платонов следует антропоморфной логике. Более того, он наделяет животное едва ли не более совершенной, чем человеческая, природой, что открывается в страданиях коровы, утратившей своего ребенка.

Вася долго гладил и ласкал корову, но она оставалась неподвижной и равнодушной — ей нужен был сейчас только один ее сын-теленочек, и ничего не могло заменить его — ни человек, ни трава, ни солнце. Корова не понимала, что можно одно счастье забыть, найти другое и жить опять, не мучаясь более. Ее смутный ум не в силах был помочь ей обмануться: что однажды вошло в сердце или в чувство ее, то не могло быть там подавлено или забыто (44).

Ведь, как это не парадоксально звучит, но только ум способен закрыть от человека подлинную картину мира, подменив ее нужно-успокоительной версией. У коровы же «смутный», т. е. едва брезжащий ум, перефразируя Заболоцкого, скажем, «на ней сознания лишь печать». Такое качество ума не в силах помочь ей обмануться, т. е. закрыть от нее истинные размеры беды — гибель ее маленького теленка.

И корова уныло мычала, потому что она была полностью покорна жизни, природе и своей нужде в сыне... и ей сейчас было жарко и больно внутри, она глядела во тьму большими налитыми глазами и не могла ими заплакать, чтобы обессилить себя и свое горе [44].

О. Тимофеева в качестве важнейших черт платоновских животных отметит «неограниченность и невздержанность желания»: «Страсть животных — в осуществлении их судьбы, у которой нет альтернатив, потому и их страдание, любовь, тоска, голод или ярость не могут найти успокоение до смерти» [Тимофеева 2010, с. 98]. Платоновская Корова бунтует против своей судьбы почти по-человечески. Так, на попытку Васи приласкать и успокоить ее («он взял лопот хлеба, посыпал его солью и понес ей... потом обнял корову снизу за шею, чтоб она знала, что он понимает и любит ее») корова «резко дернула шей, отбросила от себя мальчика и, вскрикнув непохожим горловым голосом, побежала в поле. Убежав далеко, корова вдруг повернула обратно и, то прыгая, то припадая передними ногами и прижимаясь головой к земле, стала приближаться к Васе, ожидавшему ее на прежнем месте» [45]. Этот страшный бунт проявляется в несвойственных данному животному «телодвижениях»: «вскрикнула чужим горловым голосом»; «повер-

нула обратно, припадая передними ногами и прижимаясь головой к земле». Он рожден невозможностью вытерпеть горе, несогласием со своей участью. Этот бунт и сломил животное. Она стала равнодушной, угрюмой и непонятливой. Первой в мировой литературе коровой — самоубийцей.

А любившему и жалевшему ее мальчику она открыла меру и степень истинной любви и самоотдачи миру, должного поведения в нем. Поэтому отвечая на тему сочинения «Как я буду жить и работать, чтобы принести пользу нашей родине», мальчик написал:

У нас была корова. Когда она жила, из нее ели молоко мать, отец и я. Потом она родила себе сына — теленка, и он тоже ел из нее молоко, мы трое и он четвертый, а всем хватало. Корова еще пахала и возила кладь. Потом ее сына продали на мясо, его убили и съели. Корова стала мучиться, но скоро умерла от поезда. И ее тоже съели, потому что она говядина. Теперь ничего нету. Где корова и ее сын-телок? Неизвестно, а всем было от них хорошо Корова отдала нам все, то есть молоко, сына, мясо, кожу, внутренности и кости, она была доброй. Я тоже хочу, чтобы всем людям нашей родины была от меня польза и хорошо, а мне пусть меньше, потому что я помню нашу корову и не забуду [47–48].

Сочинение, написанное Васей, потрясает добротой и благодарной памятью его души, а главное — осознанием своей дружбы с коровой наиважнейшим жизненным уроком, который нельзя никогда забывать.

Примечательно, что полный текст сочинения Васи, где он формулирует результат полученного им нравственного урока: «Я... хочу, чтобы всем людям... была от меня польза и хорошо, а мне пусть меньше, потому что я помню нашу корову...», — этот текст впервые опубликован совсем недавно. Запечатленный в Васином сочинении этический абсолют, позволяет понять мысль автора о «дружбе с животными» как высшей «санитарии души».

У этого школьного сочинения есть, думается, и другая функция. Перед нами своеобразный метатекст зрелого Платонова, говорящий о том, каким должно быть художественное «сочинение», чтобы оно обрело статус жизнестроительства «по слову».

Анализ рассказа «Корова» показал, что его художественная структура организуется двумя взаимосвязанными мотивами — дружбы мальчика с животным и семьи. Причем, первый мотив выступает в качестве сюжетобразующего, а второй — служит его важной семантической «подсветкой».

Своеобразными вариантами данной художественной структуры являются рассказы «Еще мама» (датируется по первой публикации — 1965 г.) и «Июльская гроза» (1938), где также присутствуют

обозначенные выше мотивы, но их иерархия иная. Структурообразующим в них является многозначный мотив дома, семьи. Что же касается дружбы ребенка с животными, то данный мотив в рассказе «Еще мама» обретает черты амбивалентности, а в «Июльской грозе» этот мотив становится «фоновым». Такая перестановка «акцентов» позволяла писателю обратиться к живительным истокам семьи как рода, воплощенного в бабушках и дедушках, родителях и детях, противопоставить «эстафету» любви, добра и памяти, воплощенных «в строе и ладе» крестьянского бытия, трагическим знакам современности. По сути, детская тема и давала писателю возможность «языком метафор» выразить «страшное время» (А. Платонов).

Так, в рассказе «Еще мама» повествуется о том, как мальчик Артем впервые пошел в школу. Шаг за шагом автор-повествователь воссоздает события первого школьного дня, казалось бы, нигде не отступая от психологической достоверности в изображении детских переживаний. Но взгляды внимательней: простота и прозрачность рассказа пушкинского свойства, т. е. у них сложный состав и структура. Странно выглядит уже сцена расставания мальчика с мамой, идущего первый раз в школу: «Ты будешь ждать меня?... Тебе ждать не дожидаться! Эх, горе тебе! А ты не плачь по мне, ты не бойся и не умри смотри... Ты дыши и терпи...» [172]. Будто устами ребенка повторяется / предугадывается образ взрослого трагического прощания: так много здесь горечи и какого-то наперед забегающего знания, что и материнский смех не в силах разрядить их «густоты». Примечательно, что образ отца присутствует в этом рассказе красноречивым умолчанием.

Ряд подобных примеров показывает, что сквозь незамысловатость первого сюжетного плана в рассказах проступает второй план, где главным действующим лицом оказывается *страх*, точнее, его *тень*, рожденная образом взрослой жизни⁶. Детское сознание потому и избирается Платоновым в качестве индикатора той беды, в тенетах которой оказывается наша страна с середины 1930-х гг., что оно способно воспринимать мир взрослой жизни непосредственно, в ее прямых свойствах и отношениях⁷.

Переводя «взрослый» *страх* в детский реестр звучания, Платонов тем самым придает ему иную конфигурацию и статус. Внешним поводом для страха является первое пересечение ребенком границы дома. Артему нужно осознать школу как новое и значимое пространство жизни. И он наполняет дорогу к нему почти сказочными препятствиями, которые нужно преодолеть ради достижения важной

цели, чуть настораживает лишь общий — «опасный» — вектор пре-вращений хорошо знакомых Артему домашних животных. Первым напал на плачущего Артема гусак. Он «вытянул шею из-за изгороди, крикнул и защемил клювом штанину... а заодно захватил и живую кожу на его ноге...» [173]. «Это страшные дикие птицы, — решил Артем, — они живут вместе с орлами!» [173];

На другом дворе были открыты ворота. Артем увидел лохматое животное с при-ставшими к нему репьями; животное стояло к Артему хвостом, но все равно оно было сердитое и видело его. «Ктой-то это? — подумал Артем. — Волк, что ли?» Артем оглянулся в ту сторону, куда ушла мать, <...> ее там... не было видно <...> это хорошо, волк ее не съест. Вдруг лохматое животное повернуло голову и молча оскалило на Артема пасть с зубами. Артем узнал собаку Жучку.

— Жучка, это ты?

— Р-р-р! — ответила собака-волк.

— Тронь только! — сказал Артем... Я в школу иду...

— Ммм, — смиренно произнесла Жучка и шевельнула хвостом [173].

А еще нападёт на Артема «дерущийся ктой-то». Им окажется «толстый майский жук», упавший «из ветра», и дыхнет «на него горячим духом какой-то зверь», произнесший «Ффурфурчи!» [174]. Гусака Артем превращает в орла, знакомую Жучку — в волка. Этих и других встретившихся ему зверей он убеждает не трогать его, так как он занят важным делом — идет в школу.

На школьном дворе Артема окружают незнакомые, поголовно «умные» ребята. Они говорят на непонятном ему языке и о неведомых для него вещах: «жирный шрифт», «хоботковые насекомые». Растерянность мальчика выливается под пером Платонова в едва ли не центральный для его детских рассказов второй половины 1930-х годов образ: «А я ничего не знаю, — подумал Артем, — я только маму люблю!» [174]. Через сознание ребенка автор выявляет и семиотизирует иерархию миропорядка: возможность всех на свете знаний он сближает, уравнивает с любовью мальчика к маме, а значит — к семье, дому, очагу, как жизнетворящим и жизнеобеспечивающим началам. Знание же, не сопровождаемое любовью, пугает и отталкивает маленького героя, с чем и связано решение Артема: «убегу я домой!» [174].

Помешала осуществлению этого решения учительница Аполли-нария Николаевна. Легко и естественно она взяла на себя душевный труд по превращению школы в продолжение родной избышки, и столкнулась с тем, что этого второго страха — страха за мать и избышку Артем преодолеть и не в силах. Страх прорастает в сознании мальчика образами *смерти* и *пожара*⁸. Они заслоня-

ют от него содержание идущего урока: «А жива ли она (мама)? Не померла ли отчего-нибудь — вот бабушка Дарья весною враз померла — не чаяли, не гадали. А может быть, изба их без него загорелась...» [175].

Видя тревогу Артема, учительница решается преподать ему один из главных уроков: она грустит вместе с ним по поводу несостоявшегося учения и той боли, которую этот обман причинит маме. Чувство ответственности за любовь, разбужненное в Артеме, оттесняет *страх*, освобождает от него сознание. Образ учительницы определяется в рассказе «иконической перспективой»: всякий раз она показана Платоновым с ребенком на руках:

Она взяла Артема... подняла к себе на руки... [174];

Артем исподволь поглядел на учительницу... она была лицом белая, добрая [174];

В классе... он (Артем. — Н. Х.) в страхе прижался к ней и не сошел с рук. Аполли-нария Николаевна... стала учить детей, а Артема оставила у себя на коленях [175].

Эта настойчивость невольно рождает ассоциации с образом Богоматери. Аура сакральности, мерцающая вокруг героев, позволяет им совершать относительно друг друга главные открытия. В богородичном контексте, не сознавая того сам, Артем увидел глаза учительницы: «незнакомые глаза, близко глядевшие на него, были... давно знакомые. “Не страшно”, — подумал Артем» [176]. Более того, иконическая перспектива позволяет по-новому прочесть и сущность *урока*. Он имеет две части. Первая его часть связана с написанием слова *мама*:

Он старался, а рука его не слушалась; он ей подговаривал, как надо писать, а рука гуляла сама по себе и писала каракули, не похожие на маму. Осерчавши, Артем писал снова и снова четыре буквы, изображающие маму, <...> теперь Артем сумел написать буквы хорошо и ровно [176].

Вторая же часть *урока*, связанная со словом *родина*, оказалась прерванной. «На улице кто-то сказал страшным заунывным голосом: «У-у!»», а потом еще раздалось откуда-то, как из-под земли: «Н-н-н!». И Артем увидел в окне черную голову быка. Бык глянул на Артема одним кровавым глазом и пошел к школе» [177].

— Мама! — закричал Артем.

Учительница схватила мальчика и прижала его к своей груди.

— Не бойся! —... я тебя не дам ему, он тебя не тронет

— У-у-у! — прогудел бык.

Артем обхватил руками шею Аполлинии Николаевны, а она положила ему свою руку на голову.

— Я прогоню быка. <...>

— Да. А ты не мама! <...>
 — Я еще. Я тебе еще мама! [177]

По сути, в этом фрагменте Платонов прибегает к созданию «вербальной иконы»: «прижала его (Артема) к своей груди», «положила ему руку на голову». Словесно выраженные поза, жесты и пластика в изображении учительницы и Артема вызывают ассоциации с наиболее почитаемыми на Руси богородичными иконами Иверской, Троиручицы, Влахернской⁹. Писатель тем самым находит редкий способ сохранить всячески изгоняемый новой идеологией «православный быт»¹⁰.

Важно также отметить, что животные в этом рассказе наделены принципиально различными функциями, определяемыми не их «генетической» природой, а символической значимостью. Так, встречи Артема с хорошо знакомыми ему домашними животными, которые превращены его воображением в опасных хищников ввиду впервые предпринятого им путешествия, — эти встречи заканчиваются «пониманием» животными ситуации героя: «Ты чего дерешься... Мне в школу надо. Я ученик — ты видишь?» [173] и мирным расставанием. Встреча же «с черным быком» сопровождается реальным *исступом* мальчишка. Образ быка не противопоставлен даже, а несопоставим с животным миром этого рассказа. Бык антропоморфен: «На улице кто-то сказал страшным заунывным голосом: “У-у!”» [177]; «Глянул на Артема одним кровавым глазом и пошел к школе» [177]. Бык также «хтоничен»: «... а потом раздалось откуда-то, как из-под земли: “Н-н-н!”» [177]. Образ «страшного» животного выступает в рассказе как некая экспликация, проявляющая авторскую оценку той беды, которая нависла над детством.

В плане второго потаенного сюжета племенные быки, архетипически связанные с грозой как природным явлением¹¹, символизируют угрозу: они «звери лютые», земное воплощение беды, зла, жестокости, о чем Аполлинария Николаевна прямо говорит пастуху: «...они (быки) детей могут изувечить» [347].

Однако художественная значимость детских рассказов 1930-х гг. связана не столько с изображением «страшного времени», сколько с поисками автором путей его духовного преодоления. Эти «поиски», транслируемые Платоновым детям, и определяют специфику хронопического построения рассказов. Так, анализируемый выше рассказ строится на соотнесенности двух путешествий: *реального*, проявленного дорогой Артема в школу, его первым уроком и его страхами — игровыми и настоящими; и *условно-утопического*,

построенного на богородичной символической. Субстанциальным свойством этого хронотопа является жертвенная *любовь*, преодолевающая *страх*. Она равнозначна *знанию*. Богородичная любовь в изображении автора есть круговая ответственность сына и матери, продолженная в учительнице и «дорастающая» до образа родины-матери: «Вся наша родина — еще мама тебе» [178].

В «Июльской грозе» образ *страха* разрастается до реальной *беды*, нависшей над детьми. Важно заметить, что его художественным воплощением оказывается сходный с рассказом «Еще мама» образный ряд: «отлучка» из дома, самостоятельное путешествие, гроза / пожар, страх / опасность смерти, племенные быки. (Это сходство позволяет высказать предположение о том, что рассказ «Еще мама» написан позже 1936-го года). Правда, Артем переживает «страшные события» по большей части в своем воображении, Наташа же с Антошкой все, вплоть до деревенского пожара, страшного ливня и подступившей к ним гибели, видят и испытывают в реальности. При этом эстафета жертвенной любви от учительницы Аполлинарии Николаевны переходит к старшей сестре Антона Наташе. Самое же примечательное, что чистый огонь этой любви проявлен сходным с предыдущим рассказом приемом: созданием «вербальной иконы». Вот несколько примеров:

Наташа... изо всех сил прижала к себе Антошку, чтобы хоть он остался живым и теплым около нее, если сама она умрет [32];

... Она (Наташа — Н. Х.)... укрыв Антошку собою... и спрятала, прежде всего, его голову в своих объятиях, тесно прижав своего брата к своему телу [27].

Наташа взяла на колени брата, укрыв руками его голову от ветра и дождя [28].

Брат и сестра, боясь грома, заходя схватились руками друг за друга и прильнули лицами один к другому — Антошка к груди сестры, а она к его плечу... [33].

Иконические позы и жесты Наташи наполнены подлинно богородичной семантикой. Любовь ее к брату имеет жертвенный характер: «... ей подумалось, что вдруг Антошка помрет, а она одна уцелеет, — и тогда Наташа закричала криком, как большая женщина, чтоб ее услышали и помогли; ей показалось, что хуже и грустнее всего было бы жить последней на свете» [32]¹².

Богородичная семантика обнаруживает себя и в пейзажах, определяя переход природного описания в метафизическое событие: «И хотя теперь на земле должно быть темно от страшной тучи, однако все было видно, только свет стал другой — он был бледно-синий и желтый, но чистый и кроткий, как во сне; это светились

травы, цветы и рожь своим светом, и они сейчас одни освещали поля и избы, потемневшие было под тучей, и сама туча была озарена снизу светлой землей» [29]. В этом пейзаже узнаваема цветовая гамма богородичной иконописи: «бледно-синий и желтый». Цвет неба «переходит» в Свет Божественный, «чистый и кроткий», который пронизывает, наполняет и одухотворяет всю русскую природу: «травы», «цветы», «рожь», «поля» «избы», «землю».

Православный контекст проливает свет на один из важных аспектов текста, связанный с проблемой семейно-родовых ценностей. Эти представления в рассказе исповедует, прежде всего, Ульяна Петровна, бабушка Наташи и Антошки¹³. При всей внешней незамысловатости бабушкины размышления проявляют то главное, на чем извечно держится человеческое бытие: жить реальной, каждодневно-трудовой жизнью, а не стараться «выдумать что-либо другое хорошее или более лучшее...» [22]. «Она лишь могла поставить тесто», развести очаг, собрать вокруг него всех близких и, пожелав им здоровья, согреть и накормить их пусть и «бедным угощением», но более всего «необходимым», и только после этого «сесть на лавку, когда все наедятся, пригорюнившись в утешении» [22], что живет другими и для других. Глядя на внуков, Ульяна Петровна скажет: «Чем же мне жить-то, кроме вас!» [24] Тщательно прикрываемые здесь знаки христианского мироощущения более открыто звучат в горячей благодарности жизни, которую испытывает Ульяна Петровна, глядя на Наташу: «чем более (та — Н. Х.) подрастает, тем делается лучше и задумчивее с лица и все более походит на нее, когда бабушка была девушкой. Тронутая такой добротой жизни, которая снова повторила ее во внучке, чтобы каждый, посмотрев на Наташу, вспомнил бы Ульяну Петровну после ее смерти...» [23]. В данных наблюдениях бабушки обнаруживает себя важная для православного быта тема родовой памяти. Эта тема является одной из центральных в панихидных песнопениях¹⁴, которые хорошо знал Платонов¹⁵.

Не ушли из рассказов Платонова 1930-х годов и лютые племенные быки, символизирующие зло / угрозу. Ср.: диалог в «Июльской грозе»:

— Гляди, Ефимыч, бык племенной, с ним надо уметь, — сказал отец. — Аль и быка теперь не доверяешь, что мои ребятишки намокли?
— Пока нет, — ответил председатель, — не доверяю. <...>
— Ишь ты — какой бдительный! Иль заботу о малолетних кадрах почувствовал? [36].

Комментируя этот диалог, К. Уокер отмечает:

Забота о кадрах» — намек на крылатое выражение Сталина, ставшее лозунгом эпохи: «Кадры решают все». <...> К 1938 году (году ареста сына писателя — Тоши Платонова. — Н. Х.) большую часть этой сталинской речи уже забыли, но А. Платонов не относился к словам «Отца всех народов» с такой небрежностью <...>. Упрек председателя можно прочитать, как упрек Платонова Сталину: «Ребятишки — дело непокупное, и для сердца они больны, как смерть, а бык не то, быка и второй раз можно за деньги купить... [36] [Уокер 2000, с. 715–716].

Подведем итоги. Наблюдения над мотивной системой наиболее репрезентативных детских рассказов 1920–1930-х гг. позволяют увидеть инверсивную вариативность двух сюжетобразующих мотивов — дружбы ребенка и животного и семьи, домашнего очага.

В свою очередь, взаимодействие текстов «Еще мамы» и «Июльской грозы» с богородичным контекстом позволяет обнаружить прием «вербальной иконы», свидетельствующий о неспособности новых идеологических структур вытеснить из сознания народа укорененные в быте православные смыслы, а также увидеть жертвенный характер поведения платоновских героинь, восходящий к Богородичной любви, преодолевающей *страх* и равнозначной *знанию*. Вместе с тем, соотносительность «Июльской грозы» (размышлений бабушки Ульяны Петровны) с христианским контекстом проявляет авторское понимание преемственности поколений как родовую память, звучащую в известных Платонову панихидных песнопениях.

Автобиографический и связанный с ним социально-политический контексты ведут к осмыслению атмосферы *страха*, царящей в рассказах, и художественных путей ее преодоления, что выражено «диалектикой» природного и метафизического, реалистического и символического.

Примечания

¹ Писатель, по мнению ученого, соединяет «детскую мотивацию» с «реалиями мира взрослых, и оттого каждый образ становится двусоставным...» [Карасев 1993, с. 266]

² Ученый называет мотивы края / конца, пустоты / полости, малого роста, равнодушия к вину [Карасев 1993, с. 271].

³ Об автобиографичности этого рассказа см.: [Платонов 2004а, с. 575].

⁴ И это также, по замечанию Н. Г. Полтавцевой, время приобщения Платонова к сформировавшемуся вокруг Георга Лукача философскому «течению». Это «течение» было привлекательным для Платонова, потому что оно включало в себя серьезное обсуждение Проекта подлинной модернизации страны «здесь и сейчас, в одной отдельно взятой стране и при участии самого писателя, становящегося субъектом истории, с использованием его, писателя, проективных возможностей жизнестроения «по слову» [Полтавцева 2011, с. 259].

⁵ В «Записных книжках» за 1939 год Платонов отметит: «Люди и животные — одни существа: среди животных есть морально даже более высокие существа, чем люди. Не лестница эволюции, а смешение живых существ, общий конгломерат» [Платонов 2000, с. 213].

⁶ Тревожная атмосфера времени захватывает и Платонова. Из поездки «по маршруту А. Радищева» 27 февр. 1937 года он пишет жене и сыну: «Много мешает моему здоровью какое-то тяжелое, необоснованное предчувствие, ожидание чего-то худого, что может случиться с тобою и Тошкой в Москве» [Платонов 2013, с. 423].

⁷ Думается, глубоко права Е. Толстая-Сегал, заметившая: «Можно предположить, что обращение Платонова именно в 1938 году к детской тематике объясняется не только тем, что детская литература была естественной гаванью для опальных писателей, которые не могли рассчитывать на напечатание своих серьезных вещей» [Толстая-Сегал 1981, с. 363].

⁸ Вряд ли можно согласиться с суждением В. Ю. Вьюгина, который, перечисляя причины проникновения образа Смерти в цикл детских рассказов 1930-х годов, выделяет в качестве главной влияние учения Н. Ф. Федорова. Во-первых, правомерно ли с позиций «эстетической целесообразности» (В. Ю. Вьюгин) не замечать тот факт, что образ смерти находится в рассказе в одном ряду с образами разлуки / прощания, «пожара», «черного быка с кровавым глазом». Во-вторых, можно ли не учитывать прямого влияния на поэтику рассказа «тревожных обстоятельств времени» (В. Ю. Вьюгин)? См. об этом: [Вьюгин 2004, с. 397]. Рассказ не датирован: в 8-ми томном собр. соч. (М.: Время, 2012. С. 401) отмечен лишь факт его первой публикации (ж. «Вожатый», 1965, № 9); в воронежском издании [Платонов 1999, с. 431] дата отмечена предположительно — «1936 (?)». Художественный строй рассказа близок, на наш взгляд, к «Июльской грозе» (1938). Отметим и тревожное состояние самого художника, звучащее в упомянутом нами ранее письме Платонова жене и сыну от 27 февраля 1937 года [Платонов 2013, с. 423]. Через 14 месяцев, 28 апр. 1938 года 15-ти летний сын Платонова будет арестован.

⁹ См. об этом: [Белоборова 1996, с. 237–253].

¹⁰ В. Лепахин отмечает: «Мотив неспособности новой идеологии полностью уничтожить, запретить, поглотить или хотя бы прикрыть веру, церковь, православный быт не раз встречается» в творчестве Платонова. Ученый также указывает на образ Копенкина как своеобразную вербальную антикону св. великомученика Георгия [Лепахин 2004, с. 70, 78]. О связях «образных форм выражения... с культурной традицией, порожденной христианской духовностью» см.: [Дырдин 2000, с. 17].

¹¹ «В мифах Средиземноморского ореала, а также у восточных славян Бык является символом бога грозы; у последних существовал обряд заклания быка в день Ильи-пророка, заменившего древнего бога-громовержца; рога быков осмыслились как способ отпугивать зло или быть знаком зла в доме» [Мифы народов мира 1991, с. 203].

¹² В «Хожении Богородицы по мукам» оплакивающая человеческие муки Богородица просит Творца: «Помилуй грешников, Владыка, так как я видела и не могу переносить их мучений, пусть буду и я мучиться вместе с христианами» [Апокрифы Древней Руси 2008, с. 214].

¹³ Подчеркивая полемичность платоновской «моршанской Ассолы» по отношению к героям современной писателю детской литературы, Н. В. Корниенко отметит: «В 1938 году рассказ был опубликован с немалыми купюрами и исправлениями, которые сохранялись во всех его переизданиях до 2000 года... (бабушкины размышления почти полностью были изъяты из текста)» [Платонов 2012, с. 391–392].

¹⁴ «Благослови, душе моя, Господа / и вся внутренняя моя Имя святое Его / Благословен еси Господи / Блажени, яже избрал / и приял еси, Господи, и память

их в род и род» . URL: <http://azbyka.ru/bogosluženie/trebnik/tred16.shtml> (дата обращения: 28.02.2014).

¹⁵ О знании панихидных песнопений свидетельствуют два письма Платонова — от 10 июня 1943 года и от 4 июля 1944 года [Платонов 2013, с. 533, 561].

Источники

- Апокрифы Древней Руси. 2-е изд., доп. СПб.: Амфора, 2008.
 Платонов А. П. «... я прожил жизнь»: письма. 1920–1950 гг. / сост., вступ. статья, ком. Н. Корниенко и др. М.: Астрель, 2013.
 Платонов А. П. Записные книжки. М.: ИМЛИ РАН, «Наследие», 2000.
 Платонов А. П. Соч. М.: ИМЛИ РАН, 2004а. Т. 1. Кн. 1.
 Платонов А. П. Соч. М.: ИМЛИ РАН, 2004б. Т. 1. Кн. 2. (Клуб-школа).
 Платонов А. П. Сухой хлеб: рассказы, сказки / сост., подготовка текста, комментарии Н. В. Корниенко. М.: Время, 2012.
 Платонов А. П. Фабрика литературы: литературная критика, публицистика. М.: Время, 2011.
 Платонов А. П. Че — Че — О. Повести. Рассказы. Из ранних сочинений, 1999. *Требник* [Электронный ресурс]. URL: <http://azbyka.ru/bogosluženie/trebnik/tred16.shtml> (дата обращения: 28.02.2014).

Исследования

- Баршт К. А. Поэтика прозы А. Платонова. СПб., 2005.
 Белоборова О. А. Икона Богоматерь Иверская в России // Труды Отдела древнерусской литературы. СПб., 1996. Вып. XLIX, РАН (Пушкинский дом).
 Вьюгин В. Ю. Андрей Платонов: поэтика загадки (Очерк становления и эволюции стиля). СПб.: РХГИ, 2004.
 Гюнтер Х. По обе стороны утопии: контексты творчества А. Платонова. М.: НЛЮ, 2012.
 Гюнтер Х. «Смешение живых существ»: человек и животное у А. Платонова // Новое лит. обозрение. 2011. № 111.
 Дырдин А. А. Потаенный мыслитель: творческое сознание А. Платонова в свете русской духовности и культуры. Ульяновск: УлГТУ, 2000.
 «За большую детскую литературу» // Лит. газ. 1936. 26 янв.
 Карасев Л. Знаки покинутого детства // «Страна философов» А. Платонова: проблемы творчества. М.: Наследие, 1993.
 Лепахин В. Икона в творчестве Платонова // Творчество Андрея Платонова: исследования и материалы. СПб.: Наука, 2004. Кн. 3.
 Мифы народов мира. М.: Сов. энциклопедия, 1991. Т. 1.
 Полтавцева Н. Платонов и Лукач (из истории советского искусства 1930-х годов) // Новое лит. обозрение. 2011. № 107.
 Тимофеева О. Бедная жизнь: зоотехник Високовский против философа Хайдеггера // Новое лит. обозрение. 2010. № 106.
 Толстая-Сегал Е. К вопросу о литературной аллюзии в прозе Андрея Платонова: предварительные наблюдения // Slavica Hierosolymitana. 1981. № 5, 6.
 Уокер К. Забота о малолетних кадрах в «Июльской грозе» // «Страна философов» А. Платонова: проблемы творчества. М.: ИМЛИ РАН, «Наследие», 2000. Вып. 4.
 Червякова Л. Детство как темпоральная категория в рассказах Платонова второй половины 1930–1940-х гг. // «Страна философов» А. Платонова: проблемы творчества. М.: ИМЛИ РАН, 2003. Вып. 5.

А. Губайдуллина

ОНТОЛОГИЯ И ДЕОНТОЛОГИЯ ДЕТСТВА В ЛИРИКЕ ОЛЕГА ГРИГОРЬЕВА¹

Поэзия Олега Григорьева рассматривается в контексте традиции русской авангардной поэзии для детей. Анализируются этический и дидактический аспекты текстов Григорьева, раскрывается связь поэтики и деонтологии его поэзии.

Ключевые слова: русская поэзия для детей, Олег Григорьев, поэтический авангард

Поэзия русского авангарда как первой, так и второй половины XX века характеризуется «деструктивностью», «тотальным разрушением», «демонстрацией пустоты», «абсурдом», «жестокостью», «сломом картины мира». Авангардисты представляют на суд читателя мир априорного отсутствия или нарушения норм, как бытийных, космических (искривление пространства, относительность времени; разрушение казуальных связей), так и социальных.

Многие поэты-авангардисты известны игровыми, абсурдными стихотворениями для детей (В. Маяковский, Д. Хармс, Г. Сапгир, И. Холин, О. Григорьев). Литература для детей предполагает воспитательный пафос, нравучительность, следовательно, и социальные нормы (в силу устойчивых педагогических отношений: взрослый — ребенок). Вдумаемся в парадокс: авангардисты провозглашают отсутствие «должного» и создают детскую поэзию, подразумевающую знакомство с долженствованием. Действительно ли детские стихотворения авангардистов лишены дидактики или свидетельствуют о надежде на читателя-ребенка как на представителя более совершенного общества будущего и о попытке привить регламентации разного уровня (этикетные, регламентирующие ситуативное поведение; этические).

Попробуем ответить на этот вопрос, обратившись к стихотворениям О. Григорьева (1943–1992) — одного из самых загадочных детских поэтов-авангардистов. Три десятилетия его творческой жизни приходятся на шестидесятые — восьмидесятые годы. При жизни Григорьев опубликовал только сборники поэзии для детей



Портрет Олега Григорьева работы художника Александра Флоренского. Мемориальная доска (Санкт-Петербург, ул. Пушкинская, д. 10)

[Григорьев 1971; Григорьев 1981; Григорьев 1989]. За полгода до смерти был принят в Союз писателей.

Две работы, косвенно затрагивающих деонтологическую проблематику детских сборников Григорьева, принадлежат А. А. Литягину. Он утверждает, что назидательность детской поэзии Григорьева «вполне в пределах официальной традиции, хотя выглядит привлекательней воспитательных сатир Барто, быть может, потому, что лишена ненависти к наивному нарушителю нормы» [Литягин 2003, с. 360], «нравственная катастрофа общества» не проявляется в лирике. Григорьев-воспитатель, по мнению Литягина, «не уходит от «обрыдлой действительности», а, напротив, оказывается ее апологетом» [Литягин 2003, с. 362]. Во второй работе критик пишет, что «официальному <...> взгляду Барто противостоит иной <...> всегда от противного официальной установке...» [Литягин 2003-а, с. 436] и что воспитатель у Григорьева дискредитируется, «низводится с пьедестала безличного оракула безусловной нормы» [Литягин 2003-а, с. 436].

Противоречивость размышлений объясняется отчасти позицией исследователя, не разделяющего у Григорьева поэзию, написанную для детей, и стихотворения про детей для взрослых. В статьях А. Литягина эти стихотворения рассматриваются в одном ряду, тогда как сам поэт, по воспоминаниям современников, разделял свою «детскую» и «взрослую» лирику [Яснов 1997, с. 11].

Необоснованно утверждение, что детский и взрослый мир в поэзии Григорьева существует по одним и тем же законам деструкции, насилия, разрушения, что «дети и взрослые не особенно отличаются» [Яснов 1997, с. 12], что насилие становится «формой коммуникации» [Лейдерман 2001, с. 272] как во взрослом, так и в детском мире. Принципиально разное отношение к детям и взрослым зафиксировано в стихотворении: «Пусть совсем не будет взрослых, // А одни лишь только дети, // А не то от этих рослых // Очень тесно жить на свете» [Григорьев 1997, с. 90] («Пусть совсем не будет взрослых»).

Пространственная «теснота» в детской поэзии оборачивается «теснотой» деонтологической. В поэтическом мире Григорьева есть «должное» как область требований, предъявляемых к детям в форме норм. Нормы постулируются взрослыми, точнее, не всеми взрослыми, а определенными социальными группами: родителями, педагогами, воспитателями. «Должное» касается не того, что становится для детей внутренним обязательством, а того, что требуют от них менторы. Взрослые в стихотворениях Григорьева являются адептами формальных правил, норм, ложных поведенческих постулатов. Ложность предлагаемых педагогами форм долженствования выражается в следующем:

1) Эти правила взрослых всегда адресованы не себе, а «другому», в частности, ребенку. Нет самопринятия правила, есть лишь делегирование ответственности: «Папа вазу опрокинул. // Кто его накажет? // — Это к счастью, это к счастью, — // Все семейство скажет. // Ну, а если бы к несчастью // Это сделал я? // — Ты разиня! Ты растяпа! — // Скажут про меня» («Елка») [Григорьев 1997, с. 23]. Взрослые не распространяют на себя те правила, которые предъявляют ребенку. Двойная мораль обусловлена тем, что социальная норма воспринимается не как внутренний долг, принятый реципиентом, а как навязанная извне формальность. За правилом закрепляется не дух, а буква закона.

Формальность нормы приводит к несовпадению у детей самооценки и внешней оценки: «Сам я плох, и ответ мой плох. // Но мне неплохо. // Нынче не ставят детей на горох, // К тому же и нет гороха» («Сам я плох») [Григорьев 1997, с. 88]. Ребенок, дезориентированный ложными внешними оценками, не способен оценить свой поступок сам.

2) Правила могут служить личной выгоде ментора: «Аверс — реверс, реверс — аверс, // В школе в деньги мы играем-с. // Сделал выговор завхоз, // Вырвал рубль и унес» («Рубль») [Григорьев 1997,

с. 77]. Возможность получить выгоду рождает манипуляции: правила, поддерживаемые воспитателями, нужны в качестве рычагов управления исполнителями. Таким образом, этическая норма превращается в инструмент подчинения одних другими; становится катализатором социального неравенства и жестокости.

3) Постулированные законы не имеют ситуативной гибкости, являются шаблонами, противоречащими творчеству: «— Что, если мир раскрутить посильнее? // — Подумай о бабушке, что будет с нею» («Что, если мир раскрутить посильнее?») [Григорьев 1997, с. 72]. Слова «дисциплина», «закон», «этика», «поведение» употребляются Григорьевым в тексте стихотворений, раскрывающих всеобъемлющий контроль, несвободу: «Поведение вашего сына // Внушает тревогу: // Он изучает йогу // И вместо руки подает ногу/.../ И хоть он учится на отлично, // Поведенье его неэтично...» («Йога») [Григорьев 1997, с. 69], агрессию «Идем по улице дисциплинированно, // Будто вся улица заминирована» («Идем по улице дисциплинированно») [Григорьев 1997, с. 79].

Если сравнить этику детских стихотворений Григорьева с этикой поэта-авангардиста первой половины XX в., В. Маяковского, например, в «Что такое хорошо и что такое плохо», то обнаруживается существенная разница. У Маяковского ребенок сам нуждается в этических нормах, надеется почерпнуть их извне, узнать у отца. Маяковский строит иерархическую систему, в которой совершается передача накопленных нравственных принципов. В этой системе доверие младшего старшему безусловно. «Отец» выступает представителем сформированного общества, которое хочет передать этику будущему поколению («крошке-сыну»). Связь между звеньями исторической вертикали не нарушена. У Григорьева ребенок пытается получить от воспитателей представления о добре и зле, но попытки перенять общественные нормы приводят к обратному результату: не к стабильности и безопасности социальной системы, а к анархии. Контакта между взрослыми и детьми нет, взаимопонимание нарушено.

При этом нельзя упрекнуть персонажей детских стихов в жестокости или аморальности. Едва ли «ученик откровенно презирает учительское стремление к рациональной позитивной упорядоченности» [Литягин 2003-а, с. 437]. Ребенок стремится быть добрым, порядочным, он доверяет взрослой морали. Герой-ребенок пытается совершать этически утвержденные поступки, примеров этому много: «Папа елку украшает. // Мама папе помогает. // Я стараюсь

не мешать, // Помогаю помогать» («Елка»). «Прохоров Сазон // Воробьев кормил» («Сазон»). «Мы идем на физкультуру // Развивать мускулатуру, // Чтoб была у всех фигура, // Как античная скульптура» («Мы идем на физкультуру»). Однако всякое положительное действие инвертируется в отрицательное: «Прохоров Сазон // Воробьев кормил. // Бросил им батон — // Десять штук убил» («Сазон»). «Напишите мне в школе записку, // Чтo я помогал собирать редиску. // Однако ты столько съел редисок, // Чтo обойдешься и без записок» («Редиска»). Всякое этическое проявление или правило этикета, вынесенное в заглавие стихотворения, и обозначенное в словах, по ходу сюжета оборачивается своей противоположностью (См. стихотворения «Скромность», «Выдержка», «Радушный хозяин», «Гостеприимство»). На наш взгляд, трансформация «должного» в «нежелательное» происходит потому, что взрослые передают ребенку не дух, а букву закона. Для взрослых важно словесно зафиксировать этический принцип, превратить его в мертвый языковой штамп. Поэтому ребенок и его наставник не могут понять друг друга, имея одни и те же представления о добре и зле: «Скажи, Смирнов, откровенно, // Ты крысу кормил // Из гуманных соображений или из шалости? // Смирнов опустил глаза // И сквозь слезы сказал: // — Не из гуманных соображений, // А от жалости» («Витамин роста») [Григорьев 1997, с. 88].

Постулаты долженствования, предъявляемые менторами в качестве прописных истин, исполняются ребенком буквально и тем самым обесмысливаются. То есть ребенок неосознанно вскрывает ложность взрослых правил. Так происходит, в частности, с нормативным положением: нужно учиться хорошо, без «двоек» и «единиц». «Петров вел войну // С двойками и единицами: // Вырывал листы, // Ловко складывал их, // И они улетали в окошко птицами» («Война») [Григорьев 1997, с. 83]. Григорьев обнаруживает в деструктивном акте не хитрость ребенка и не «идиотизм» (Литягин). Это попытка выполнить акт нормы по взрослым предписаниям. И благодаря открытости и бесхитростности этой попытки сама норма обнаруживает свою ущербность, потому что ориентирована на результат (например: ребенок должен быть чистым; дети должны хорошо учиться; надо заботиться о животных) и безразлична к способу достижения этого результата. Педагогические требования взрослых оборачиваются «телеологическими»². От этого обесценивается сам результат, например, «двойка» легко становится «пятеркой», и между ними нет никакой разницы, как в стихотворении «Исправление». «К журналу



Иллюстрация художника Валерия Дмитриюка к сборнику стихов О. Григорьева «Витамин роста», М., 1980

тихо, точно вор, // Подкрался ученик. // И переправил «два» на «пять» — /... / Учитель в класс скорей вошел, // Но исправленья не нашел» [Григорьев 1997, с. 83].

Григорьев играет с читательскими стереотипами в отношении норм и правил. Например, в первой части стихотворения ментор опровергает недостойное поведение ученика: «— Чтo ты делаешь? // — Двойку стираю. // — Я этого не одобряю». Но во второй части оказывается, что нет ментора, а есть два нарушителя порядка: «— А как ты сам поступаешь? // — Я просто листы вырываю» («Чтo ты делаешь?») [Григорьев 1997, с. 83]. Привычная дидактическая конструкция «Я этого не одобряю» лишается у Григорьева воспитательного смысла, поскольку не признается общий путь воспитания. Общая мораль, нравственность как форма общественного сознания заменяется личными желаниями. Необходимый результат достигнут (двоек нет), но способы его достижения отдаются на откуп исполнителям. По словам Н. Л. Лейдермана и М. Н. Липовецкого, «детское восприятие «отрезает» явление от какого бы то ни было общегуманитарного опыта (моральные нормы, культурные традиции и т. п.) и рассматривает его в сугубо локальном контексте» [Лейдерман 2001, с. 271]. Выбор модели поведения становится фактом индивидуального предпочтения, что сводит на нет нормы и правила как таковые.

Итак, Григорьев в детских стихах вскрывает деонтологические оппозиции:

- должное как результат / долженствование как процесс;
- буква закона / дух закона;
- внешнее проявление этики / внутреннее принятие этики.

По сути, все эти оппозиции являются инвариантами значимой для русского авангарда оппозиции ставшего, заостренного, мертвого и становящегося, изменяющегося, живого. Педагоги в детских стихах показаны как статичные фигуры, не способные к изменениям, следовательно, не жизненные. Взрослые оперируют определенным набором норм и правил. Единственный способ творчества, доступный им, — это перебор имеющихся в арсенале стереотипов (норма: «нельзя опрокидывать вазу» — контр-норма: «ваза бьется к счастью»). В ситуации, когда не подходит ни один из привычных паттернов, взрослый чувствует себя беспомощным: «Дачник взял кошелек и корзину, // В лес пошел покупать малину. // Вернулся домой, не принес ничего: // Ягоды есть, продавцов — никого!» («Дачник») [Григорьев 1997, с. 53]. Их правило — это всегда шаблон: «— По твердому моему убеждению, // Надо воздух все время вдыхать /... / — А по глубокому моему убеждению, // После вдоха надо и выдыхать» («Убеждения») [Григорьев 1997, с. 70]. Они мыслят и разговаривают бессмысленными в конкретном контексте формулами «Прошу принять против йоги // Самые строгие меры!» («Йога») [Григорьев 1997, с. 70] — и судят о воспитанниках по их способности обратить мысль, чувство в безжизненную словесную формулу. В стихотворении «Глобус» [Григорьев 1997, с. 70] ученики описывают глобус, каждый по-своему. Чем более метафоричен ответ, тем худшую оценку он получает; чем более типовой, тем выше оценивается («чучело Земли» — «земляная голова» — «настоящая земля, // Но картонная только» — «синее — это вода, // А коричневое — это земная корка» — «модель Земли, // Только уменьшенная в сто раз»).

Не случайно о том, «хороший» ребенок или «плохой», воспитатели тоже судят по внешним признакам. При этом Григорьев часто подчеркивает несовпадение внешнего и внутреннего. Одно из стихотворений называется «Внутри и снаружи»: «Внешняя сторона Петрова // Была к уроку готова /... / Не будет учитель зря время терять, // Если снаружи написано: пять» [Григорьев 1997, с. 71]. Подлинная суть внутреннего переживания непонятна взрослому. Нравственные чувства не выражаются в привычных внешних реакциях.

Обычно взрослые используют внешние признаки для оценки нравственности или безнравственности поступка, но Григорьев

показывает несостоятельность этого механизма. Он отсылает к сюжету рассказа Л. Толстого «Косточка» в стихотворении «Черника»: «Кто-то чернику съел из блюдца, // А дети сидят и не признаются. // — Смотрите, Петров побледнел, // Значит, он чернику и съел. // — От черники не бледнеют, а чернеют. // — Это верно. // Однако все почернели и никто не покраснел. // Вот это скверно» [Григорьев 1997, с. 54]. Григорьев меняет два сюжетных элемента рассказа «Косточка». Во-первых, заменяет сливу черникой, в которой нет косточки, следовательно, шутовское разоблачение лжеца становится невозможным. Отсутствие виновника ситуации подчеркивает игра словами: «побледнеть» — «почернеть» — «покраснеть»; автор не находит у героев адекватной внешней реакции на ложь. Суть второго сюжетного изменения таково: если Ваня у Л. Толстого покраснел до того, как его разоблачили, то есть испытывал стыд при обмане, то дети в стихотворении «Черника» не считают себя виноватыми, не принимают на себя ответственность за поступок. Внешней реакции нет, потому что у героев нет чувства стыда, они сами утверждают, что «от черники не бледнеют, а чернеют», цвет отражает не душевное, а только физическое состояние.

Поведение детей и взрослых сходится в отсутствии личной ответственности. Однако если взрослые подходят к ситуации с определенными требованиями и пытаются найти нарушителя, не соблюдающего эти требования, то ребенок не воспринимает ситуацию анархии как общественное нарушение (детям не за что брать ответственность). Если воспользоваться терминологией М. Эпштейна [Эпштейн 2004, с. 545], дети оперируют не категорией поступка, а категорией происшествия. В каждом действии ребенок просто следует за ситуацией: «— Кто съел пирог? // — Мы не ели. // То есть мы съели, // но не хотели. // Это все птицы. // Они прилетели // и, если б не мы, // они бы все съели» («Пирог») [Григорьев 1997, с. 48]. Или: «— Я не хотел к вам в сад — // Это друзья меня заставили. // — Как же они заставили? // — Сами забрались в сад, // А меня одного оставили» («Сад») [Григорьев 1997, с. 51]. Поэт, с одной стороны, иронизирует над детской логикой и философией отстранения, с другой стороны, признает отсутствие вины. У детского деструктивного или неэтичного действия нет внутреннего побуждения («я не хотел»), есть внешняя мотивация. Если нет внутреннего принятия поступка, то, по мнению Григорьева, он не может быть наказан (ответственность лежит на предпосылках, на «птицах»). Ребенок предполагает, что такое (аморальное) поведе-

ние естественно, оно единственно возможно в данных условиях, он руководствуется ситуативным здравым смыслом. Не ребенок обнаруживает свою незрелость, а устойчивая норма — свою несостоятельность. Например, в стихотворении «Торт» [Григорьев 1997, с. 49], где один из героев не может устоять перед соблазном попробовать запрещенные сладости, порицается не его поступок, а возможность это сделать: «Давно мы с Толиком друзья. // Мы торт несем в носилках. // Настолько друга знаю я, // Что чувствую затылком. // Вот наклонился он лицом // И откусил кусок. // — Не будь, — сказал я, — наглецом, // Вставай вперед, дружок». Никто не думает о том, что есть торт — нехорошо, наоборот, это действие ожидается: «Настолько друга знаю я, что чувствую затылком». Лирический герой поступил бы так же. Он не стремится восстановить порядок, следовать *принятому правилу*. Он стремится сам оказаться в выигрышной ситуации. Чтобы изменить ситуацию, надо изменить расстановку сил: самому пойти сзади.

В детских поступках нет причинения зла одним другому, так как нет ролей «хорошего» и «плохого», есть роль того, кто попал в нужные условия, и того, кто не попал в них. Поэтому в отношениях ребенок-ребенок этические конфликты не обостряются, разрешаются по принципу «ты — мне, я — тебе»: «Коля съел мое варенье, // Все испортил настроенье. // Я синяк ему поставил — // Настроение исправил» («Настроение») [Григорьев 1997, с. 53]. Золотое правило нравственности в детской этике О. Григорьева звучало бы так: «Поступай по отношению к другим так же, как они поступают по отношению к тебе».

Совершение аморального поступка в детском сообществе — это, по Григорьеву, не агрессия, не осознанное зло, причиняемое другому, а нарушение установленной нормы, скандал, который порождает интерес к жизни: «У окошка я долго сидел, // Ждал чего-нибудь интересного. // Мячик прямо в меня полетел — // И окно мое косо треснуло» («У окошка») [Григорьев 1997, с. 46]. Всякое неожиданное событие, скорее, позитивное, чем негативное; скорее, укрепляет связи, чем разрушает: «Мы с Колей так крепко дружили, // Что даже подрались пять раз» («Летом») [Григорьев 1997, с. 46]. Детям даются имена, свидетельствующие о ненормированном поведении, намекающие на то, что ребенок делает все «не так, как надо»: «Мальчик Шмяк», «Девочка Шлеп» (удары, которые принимаются на себя и распространяются). Мир взрослых регламентирован морально, поэтому предсказуем.

Все детские стихи О. Григорьева можно разделить на две группы: очевидно дидактические (которых количественно меньше) и лишённые явно воспитательного пафоса. Первые, казалось бы, воспроизводят биполярную этику «Что такое хорошо и что такое плохо» В. Маяковского. В стихотворениях есть «плюс» и «минус» — герой, поступающий хорошо, и герой, поступающий плохо. Два поведенческих полюса сопоставляются между собой: «Весь день Петров // На верстаке // Строгал брусок // Рубанком. // А Кадыков // Невдалеке // Пинал ногой // Жестянку. // Петров пилил, // Сверлил, // Строгал, // Долбил, // Дробил, // Соединял // И смастерил // Скворечник // Из струганных // Дошечек. // А Кадыков // Стучал, // Бренчал, // Пылил, // Долбил, // Дробил, // Пинал // Жестянки, // Банки, // Кринки // И разорвал // Ботинки» («Кому что?») [Григорьев 1997, с. 72]. Однако при пристальном рассмотрении два полюса дихотомической этики оказываются просто двумя из многих равнозначных возможностей жизни. Если у Маяковского «крошка-сын» в конце стихотворения без колебания выбирает сторону «хорошего», то у Григорьева окончательного выбора модели поведения никогда не происходит, и не говорится напрямую, на чьей стороне симпатия автора. Название стихотворения «Кому что» озвучивает многообразие возможностей выбора. Автор выступает в роли очевидца ситуаций, герои которых ведут себя по-разному. А поскольку поведенческая норма сведена к прецеденту, к случаю (герои даже делают одно и то же действие, оба «дробят» и «долбят» — а результаты различаются), то социальных ролей становится множество. Мир перестаёт быть черно-белым. Это не значит, что нет установленных правил и норм, но значит, что любой ответ на них — приемлем.

Воспитательный пафос стихотворения сводится к тому, чтобы показать ребенку, что ему не выгодно поступать вопреки некоторым установленным правилам. У Маяковского ребенок не должен поступать «плохо», чтобы не навлечь на себя осуждение общества: «Октябрюта говорят, плоховатый мальчик»; «Про такого говорят: “он плохой, неряха”» или «Я такого не хочу даже вставить в книжку». У Григорьева «плохие» поступки всегда влекут за собой физическое неудобство или конкретную вещественную потерю, причем ребенок лишается не «нужной», а «желаемой» вещи, как в стихотворении «Несчастье»: «У Клокова Коли // Несчастье в школе: // Портфель он, как мячик, ногою пинал, // Задачник разорван, будильник расколот, // Утерян дневник, апельсин и пенал. // Портфеля не жалко, будильника тоже, // Пенал еще лучше у бабушки есть. // А вот тугой апельсин

толстокожий?.. // Да, апельсина сегодня не есть» [Григорьев 1997, с. 74]. Поскольку результат поступка переносится из сферы общественной оценки в сферу внутреннего переживания, то в детской поэзии Григорьева нет понятия вины, есть понятие «несчастье» (пресуппозиция: так уж случилось с Клоковым). То есть нельзя требовать, чтобы ребенок сознательно выбрал «должную» модель поведения, но можно утверждать, что его поведение будет корректироваться онтологически. Нарушение правила не предусматривает общественного наказания (поскольку общество, как выяснилось выше, не является носителем действенной этики), но наказывается жизнью. Если обидишь осу, она тебя ужалит («Вопль»); погонишься за мотыльком — получишь синяк («Упали»); захочешь своровать мед с пасеки — проспишь целое лето окуренным («Пасечник»); оскорбишь друга — сам будешь плакать («Былина»); станешь плевать — исчезнут слюни («Мы в саду соревновались...»).

В сборнике «Птица в клетке» лирика разделена на «Стихи из детской жизни» и «Стихи из взрослой жизни». В стихотворениях Григорьева, адресованных взрослым, передано мироощущение человека, порожденного уродливой, агрессивной социальной средой. Мир «взрослой» лирики — это сфера разобщенности людей, тотального насилия. Человек чувствует себя мишенью, объектом нападения: «При внезапном громком стуке // Поднимаю вверх я руки, // Потому что в этом мире // Я как кукла в детском тире» («Кукла») [Григорьев 1997, с. 204]. Это не онтологическая жестокость. Мир сам по себе прекрасен, что проявляется, в частности, в описании природных явлений: птиц, деревьев, дождя. Причины дисгармонии заключены в искаженных человеческих отношениях, которые формируются с детства.

Человек, по Григорьеву, брошен с младенчества. «Ревел человек в коляске, // Видно хотел он ласки» («Ревел человек в коляске») [Григорьев 1997, с. 140]. Дети названы «гномами», а взрослые — «великанами». И те, и другие одиноки, но не замечают одиночества друг друга. «— Я гном, // Ростом с дом. // Облака плывут вроде льдин. // Кругом люди — а я один. // — А я великан // Со стакан. // Тоже совсем одинок — // Среди чемоданов и ног» («Гномы и великаны») [Григорьев 1997, с. 140]. Поменяв местами размеры больших и маленьких людей, Григорьев сближает «великанов» и «гномов». У них много общего, каждый из них обладает чувством бесприютного «я» в мире других людей. Но, как и в детской лирике, взрослые и дети противопоставлены, это два конфликтных социальных слоя. Речь

идет именно о слоях в целом, сообществах, сферах, не способных слиться в одну из-за разницы мироощущения. Григорьев склонен мыслить обобщенными категориями: «дети», «взрослые», «воспитатели», «чудаки». Автор пытается представить универсальные законы общества и этапы, которые проживает человек.

«Родился ребенок — // Горласт и тонок! // Из яйца, // От трения матери и отца» («Родился ребенок») [Григорьев 1997, с. 132]. Проводится аналогия с появлением птенца. В творчестве Григорьева ребенок лейтмотивно соотносится с птицей. Семантика этого образа: свобода, природность, спасение. Например, «Вот уже две недели, // Как дети в окно улетели» [Григорьев 1997, с. 133]. Поэт подчеркивает родовую слитность человека с природой. При рождении ребенок свободен, естественен, имеет потенциальную связь с родителями, предполагаемую защиту. Но в то же время в четверостишии скрыт намек на отсутствие настоящей близости, любви, которая замещается «трением матери и отца». Отсутствие любви со стороны взрослых, намеченное уже при рождении, выливается в безразличие или жестокость, которая усиливается по мере взросления личности. Взрослые пытаются загнать ребенка в жесткие рамки педагогических требований. Эти рамки стереотипны и обусловлены личной выгодой требующего. «Лозунгом» детско-взрослых отношений может служить стихотворение «Воспитатели» [Григорьев 1997, с. 131]. В нем представлен выдвинутый наставниками стандарт детского поведения: «— Что от детей нам нужно?». Педагогические запросы либо жестко прагматичны: «чтобы в колхозе пололи грядки», «чтобы палаты были в порядке», «чтоб нам, воспитателям, не мешали работать» — либо предопределены социальным заказом: «чтобы маршировали дружно». В конечном итоге, также как в стихах для детей, педагогическая процедура сводится к получению материального блага: «Что от детей нам надо? — // Из горького награда». Педагоги, как и в детских стихах, соблюдают лишь букву закона. Тем не менее, они способны повлиять на детей, потому что детское сознание, по Григорьеву, открыто всем влияниям.

В лирике Григорьева есть два типа детей: дети, которые еще не воспитаны взрослыми, и дети, которые становятся двойниками взрослых, их «изнанкой» (в стихотворениях «Ночью», «Сырье», «Сатир»). Последние копируют поведение воспитателей, воруют, пьют, врут. В стихах появляются «пятилетние хулиганы», дети в «полной несознанке». Пытаясь привить детям моральные нормы, наставники сами нарушают эти нормы, поэтому воспитание ста-

новится насилием, бессмысленной ломкой человека. В стихотворении «Кузнечик» благая цель педагогики уничтожается способом достижения этой цели: «Зажав кузнечика в руке, // Сидел ребенок на горшке. // — Нельзя живое истязать! — // Я пальцы стал ему ломать. // — Нельзя кузнечиков душить! — // Я руки стал ему крутить. // На волку выскочил кузнечик, // Заплакал горько человечек» [Григорьев 1997, с. 134]. Григорьев использует диалектический закон отрицания отрицания. Единственное, чего нельзя делать, по мнению поэта, это запрещать, ограничивать бытие, которое упорядочивает само себя.

Результатом искусственного внедрения деонтологии становится исчезновение «души» бытия. В стихотворении «Душа» мужчина извлекает из груди женщины душу: «Вот так душа человеческая! // Просто прозрачный ребенок, / ... / Без трусов и пеленок» [Григорьев, с. 180]. Дети воплощают стихию жизни. Как только она уничтожается, изменяется и микрокосм и макрокосм. С одной стороны, взрослый человек видит мир уродливым, жестоким, поскольку агрессия заключена в нем самом: злыми кажутся трещины на потолке, облака и лица детей. С другой стороны, искаженный мир проливается на героя кровавым месивом с потолка, и человек захлебывается в крови (см. «На лежаке») [Григорьев 1997, с. 139].

Взрослые не принимают в детях живого. Они умерщвляют ребенка, переводят «динамизм» в мертвую стабильность: травят детей, топят, дают им наркотики или отправляют на бойню в качестве мяса, как в стихотворении «Прядь» [Григорьев 1997, с. 134]. Статичная система взрослого мира пытается преодолеть анархию и импульсивность детского «броуновского движения». Для воспитателей страшно всякое нарушение регламентации: «Ребенок весел, кричит громогласно — // Это ведь очень опасно» («Воспитатели») [Григорьев 1997, с. 131]. Социум исходит из пресуппозиции, что правила необходимы. Всякое насилие со стороны наставников замаскировано маской общественного приличия: «Ребенок вертелся и плакал, // Мешал новоселию он. // Мамаша дала ему маку — // Он впал в наркотический сон» («Ребенок вертелся и плакал») [Григорьев 1997, с. 135]. Взрослый в стихах Григорьева — это оборотень, прикрывающий зло благими намерениями. Забота о детях неожиданно оборачивается агрессией, проявлением власти над чужой жизнью: «Токарь Ложкин шел по дорожке, // Видит — в кустах плачет мальчик маленький. / ... / — Значит, ты не можешь громко кричать? — // Спросил Ложкин, поглаживая его по коже, / ... / ... повалил и из-

насилывал его тоже» («Токарь Ложкин») [Григорьев 1997, с. 132]. «Поглаживание» и «насилие» — два взаимодополняющих принципа, «кнут» и «пряник» педагогики. Или: «Бабушки внукам носки вязали, // Сидя на табуретках. / ... / Когда же внуки вниз полетели, // Под зад им подставили спицы» («Спицы») [Григорьев 1997, с. 133]. Родственная близость дискредитируется нахождением во враждебных лагерях. Всякий взрослый, всякий воспитатель причиняет зло.

В стихах Григорьева воспитание противопоставлено свободе, старое — новому, социальное борется с природным. Если рассматривать мир взрослых как единую систему, насилие над детьми обусловлено стремлением замкнутой системы сохранить себя. Не случайно во многих стихотворениях взрослые пытаются защитить от детей свою территорию: «Купил я для садика новую // Проволоку терновую. // Полезут в мой сад девчонки — // Порвут о колочки юбочки. // А полезут мальчишки, // То раздерут штанишки» («Проволока») [Григорьев 1997, с. 134]. Или: «Чтобы яблоки были ядовитые, // Надо в ствол мышьяку вогнать. // Все детки полягут, как убитые, // Если станут в садик наш залезать» («Сад») [Григорьев 1997, с. 135]. «Сад» воплощает семантику защищенности, своего обустроенного и понятного дома, который каждый человек стремится обрести: «Мы бежали и падали // От людей в заброшенные сады» («Мы бежали и падали») [Григорьев 1997, с. 150]. Дети, по Григорьеву, не признают правил, преград, активно осваивают окружающую природу. Поэтому не только взрослые представляют угрозу для детей, но и дети для «сада» взрослых. «Один человек доказал, что земля — это куб. // А другой умер от прикосновения детских губ!» («Один человек доказал, что земля — это куб») [Григорьев 1997, с. 142]. Двух персонажей двустипшия объединяет то, что в их существовании нарушено некое правило. Первый отказался от принятой логики, подобно ребенку — и остался цел, а второй не выдержал испытания детством. Между детьми и взрослыми неразрешимое онтологическое противоречие, которое становится законом жизни: рождение нового становится смертью старого. Интересно стихотворение «Горбун» [Григорьев, с. 133], представляющее монолог лирического субъекта, изувеченного чьим-то произволом: «В меня запустили гарпун, // Застрял он между костей. // И вот теперь я горбун...». Уродливое тело горбуна постепенно превращается в часть флоры: «Горб мой порос лопухом, // И расцвела вдруг слива». Человек сравнивается с деревом: у него появляется «ствол», «ветки», он закостеневаает, врастает в землю и теряет подвижность. Неправильность его тела

привлекает детей, которые «без спросу катаются», «раскачиваются, счастливые», «срывают плоды зеленые». Буйство детей приносит мучения человеку-дереву: «От этого ночью гудят // Кости мои поломанные». В то же время, человек как часть бытия не умирает бесплодно, а дает радость, «плоды» новой жизни.

Если взрослые — это мир законченный, то дети — это мир рождающийся, который, в канонах авангардного мироощущения, является показателем вечного онтологического движения. Поэтому вопрос, заданный лирическим «я» стихотворения «Великаны» [Григорьев 1997, с. 218]: «Почему эти безликие великаны // Всегда от маленьких погибают?» — вопрос риторический. Единственная возможность избежать смерти, как и в стихах для детей, — раствориться в онтологии. «Он был Сидоровым, который сидит под деревом, // И деревом, которое растет над Сидоровым, // И при том // Был птицей на дереве и ее гнездом» («Дерево») [Григорьев 1997, с. 144]. В этом случае у человека, растворившегося в бытии, появляется возможность видоизменяться, приспособляться к новым условиям вместе с природным миром, который вечен. Трагизм поэтического мироощущения Григорьева в том, что он не оставляет взрослым такой возможности. Слияние с миром подается как недостижимая мечта. Так, в стихотворении «Родник» [Григорьев 1997, с. 218] герой постепенно утрачивает признаки антропоморфизма, изменяясь с каждым глотком воды в мотылька — цветок — камень. Но после того, как он становится каменным, он теряет возможность двигаться: «Мне дальше надо бы идти, // Но стал я вроде камня: // Не отойти, не отползти // Никак от родника мне». Финал стихотворения не только возвращает герою человеческий облик (фрустрация подчеркивается глаголом «сник»), но и навсегда закрывает для него «родник» мечты.

В этом, на наш взгляд, уникальная специфика воспитательного механизма, предложенного Григорьевым. Его деонтология онтологична. Нравственным является следование законам бытия, изменение вместе с ними. Бытие представляет собой совокупность природных и культурных явлений. В стихотворении «Два мальчика-пионера» [Григорьев 1997, с. 80] проказливых детей не способен устыдить милиционер (государственная власть), но их шалости пресекают статуи Аничкового моста: «А атлет без штанишек, // Тот, что коня укротил, // Грозно взглянул на мальчишек // И пальцем им погрозил. // Другой, без брюк и рубахи, // Им погрозил кулаком. // Дети с моста от страха // Прыгнули в баржу с песком».

Если дети со взрослыми живут в разных языковых, семантических системах, то детям с природой, с миром предлагается договориться, найти общий язык: «Мой приятель Валерий Петров // Никогда не кусал комаров. // Комары же об этом не знали // И Петрова часто кусали» («Комары») [Григорьев 1997, с. 47]. Возможность диалога с природой подтверждается тем, что часто дети принимают на себя анималистические или предметные роли: «Пошли на экскурсию дети в цветник, // Росли там большие цветы. // В шмеля превратился один ученик // И хоботом в рыльце проник» («Цветник») [Григорьев, с. 78]. Или: «Я плавающий поплавок, // Я зыбучий островок» / ... / Дернет вверх — лечу я ввысь, // Клюнет рыба — снова вниз» («Поплавок») [Григорьев 1997, с. 61]. Эта роль может быть одномоментной (превращение в мотылька в тот миг, когда поймали на воровстве цветов, [Григорьев 1997, с. 62]), а может стать жизненной самоидентификацией: «Смирнов хотел быть птицей, // И в школу не ходить, // Над городом кружиться // И комаров ловить» («Мечты и реальность») [Григорьев 1997, с. 71]. Деонтологический конфликт возникает в момент несовпадения внутреннего и внешнего, когда внешние обстоятельства начинают доминировать над внутренней сущностью: «Но не летал он птицей, // А по земле ходил, // За партой мог кружиться // И двойки лишь ловил». Одни и те же действия («кружиться», «ловить») в разных ситуациях то правильны, то не правильны. Поэтому наиболее критичными для детей ситуациями становятся ситуации рассогласования с окружающим пространством (См., например, «Пчела», «Полосатая оса», «Беда» и др.). Главным требованием, предъявляемым к детям, становится открытость и внимательность к жизни. Необходимо осмысливать реакции бытия и соотносить свою жизнь с ними: «Ударил градина в лоб — // Это еще за что б? // Другая ударила в темя — // Да, видно, гулять не время» («Ударил градина в лоб») [Григорьев 1997, с. 84]. Идиома «держать нос по ветру» (в значении — быть мобильным, чутко реагировать на события) становится в том числе и воспитательной максимой: «Ходил я против ветра носом. // Остался на всю жизнь курносый» («Ветер») [Григорьев 1997, с. 47]. Этика априорно присутствует во всем: в предметах, в живых существах. Но поскольку ребенок — не самодостаточная личность, а часть онтологии, он не может отвечать за себя («Над собою я не волен») [Григорьев 1997, с. 61], не может формировать нравственные принципы или осмысливать свои поступки, а может только хранить верность своей сиюминутной сущности. Предметы и явления бытия взаимообратимы. Не может

быть раз и навсегда принятых норм и правил. Релятивизм детской поэзии Григорьева выражается в пренебрежении «должным» как сформированной истиной в угоду вечно становящемуся, незавершенному процессу поиска себя.

Примечания

¹ Републикация статьи *Губайдуллина А. Н.* Деонтология детства в лирике О. Григорьева // Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог. Вып. 8. Деонтологические аспекты художественной словесности. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2006. С. 78–93.

² Если «деонтология» происходит от греческого «deontos», которое означает «от обязательного», и деонтологические теории большее значение придают средствам, приводящим к данным последствиям, — удовлетворяет ли решение правилам, которые принимавшие его обязаны были соблюдать, то телеологические теории («teleos» — «доведенный до конца») судят о правоте или неправоте решений и поступков по тому, к чему они приводят — по их последствиям. Поэтому телеологические теории также называют консеквенциальными, а деонтологические — нон-консеквенциальными теориями.

Источники

Григорьев О. Витамин роста. М.: Детская литература, 1981

Григорьев О. Говорящий ворон. Л.: Детская литература, 1989.

Григорьев О. Птица в клетке. Стихи и проза. СПб: Изд-во Ивана Лимбаха, 1997.

Григорьев О. Чудаки. Л.: Детская литература, 1971.

Маяковский В. Что такое хорошо и что такое плохо. М.: Дрофа, 2003.

Исследования:

Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. Современная русская литература. М.: Эдиториал УРСС, 2001. Кн. 1.

Литягин А. А. Детские писатели как диссиденты // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М.: ОГИ, 2003. С. 354–363.

Литягин А. А. Школа и школьник в детской поэзии 1960–1970-х годов // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М.: ОГИ, 2003. С. 429–440.

Эпштейн М. Поступок и происшествие. К теории судьбы // Эпштейн М. Знак пробела. О будущем гуманитарных наук. М.: Новое лит. обозрение, 2004. С. 545–549.

Яснов М. Вослед уходящей эпохе // Григорьев О. Птица в клетке. Стихи и проза. СПб: Изд-во Ивана Лимбаха, 1997.

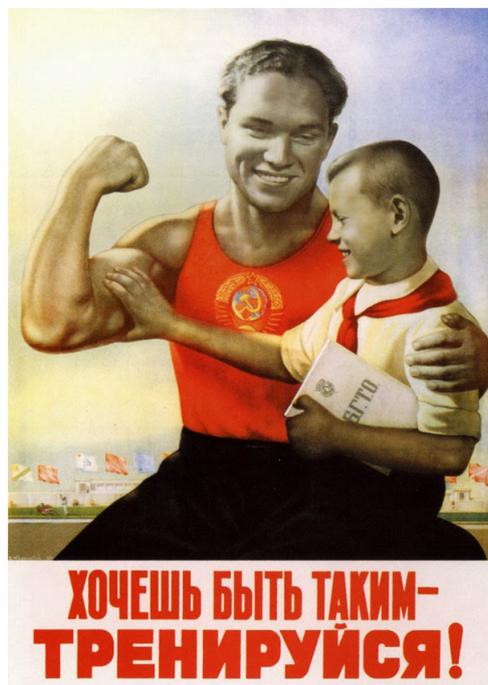
Е. Душечкина

«ЧТОБЫ ТЕЛО И ДУША БЫЛИ МОЛОДЫ...»: ТЕМА ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ И ЗДОРОВЬЯ В СОВЕТСКОЙ ДЕТСКОЙ ПЕСНЕ¹

В настоящей статье тексты пионерских песен рассматриваются в качестве примера одного из профилактических способов оздоровления детей. Идея о необходимости закалки и ее практическая реализация были излюбленными темами советской педагогики. Авторы песен призывают детей каждое утро обливаться холодной водой, делать зарядку, заниматься разными видами спорта, много времени проводить на свежем воздухе, ходит в походы и т. п. В результате этих занятий дети будут сильными и здоровыми. Именно такие люди необходимы для будущей жизни, для построения коммунистического общества. Подобная модель детской жизни была тесно связана с лозунгом «Будущее поколение советских людей будет жить при коммунизме».

Ключевые слова: песня, дети, профилактика, здоровье, закаливание, физкультура, спорт, погода, отдых, труд.

Здоровье, провозглашенное советской властью одним из важнейших общественных богатств, считалось находящимся под контролем и в ведении государственной системы здравоохранения. Наряду с бесплатным лечением заболеваний, в советской медицине была выработана система мер, направленных на предупреждение болезней, а также на сохранение и укрепление здоровья, что реализовывалось широкой сетью оздоровительных учреждений (санаториев, профилакториев, домов отдыха, пионерских лагерей). Важнейшей составной частью профилактических мер являлась пропаганда здорового образа жизни и физически здоровой личности, осуществлявшаяся разнообразными вербальными и иконическими средствами, начиная с просветительских плакатов в поликлиниках и больницах, лекций по линии общества «Знание», издания журналов (популярнейшим из которых был журнал «Здоровье») и кончая художественными произведениями на медицинскую тематику, адресованными как взрослым, так и детям. Среди текстов для детей ведущая роль отводилась поэзии. Примером могут послужить ставшие классическими поэмы Корнея Чуковского «Доктор Айболит» и «Мойдодыр», стихотворе-



В. Корецкий (1951 г.)

ние Сергея Михалкова «Мимоза» или же стихи Агнии Барто про постановку санитарного дела в школе: «Мы с Тamarой ходим парой, / Санитары мы с Тamarой...». Особое место в этой агитационной деятельности занимала детская хоровая песня.

Настоящая работа посвящена теме здоровья и оздоровления организма в детских песнях советского времени. Ее цель — выявление воплощенных в риторике и топике этих песен культа здоровья и пропаганды связанных с ним разного рода оздоровительных практик, основанных в первую очередь на идее закаливания молодого организма как «основного профилактического мероприятия», которое «следует начинать с раннего детства» [Спокойно, Промберг 1980, с. 345–372]. Исследование основывается на материале текстов, извлеченных из песенников 1950–1980-х гг., в которых тема укрепления здоровья подрастающего поколения советских людей занимает одно из ведущих мест. Специализировавшаяся на создании текстов песен для детей многочисленная группа поэтов-песенников ежегодно поставляла словесную продукцию, которая, одобренная специальными инстанциями, включалась в выходявшие миллионными тиражами сборники и распространялась по школам, домам

пионеров, пионерским лагерям и другим детским учреждениям. Песни, предназначенные для детского хорового исполнения и написанные по преимуществу от первого лица множественного числа (то есть от имени коллектива самих поющих детей), превращались в постоянный фактор вербального и эмоционального воздействия на сознание детей. Наряду с коммунистической идеологией (которая, конечно же, играла в них главную роль), детям через ими же спетое слово внушались прописные истины профилактической программы физического оздоровления организма.

Одной из наиболее частых тем детских песен стала тема закаливания. Технический термин «закаливание» (или «закалка») возник в применении к процессу термической обработки материала (преимущественно — стали): путем нагрева и последующего быстрого охлаждения металла достигается его особая прочность. Перенесенный в область медицинской профилактики этот термин приобрел новый, дополнительный, смысл, обозначив собою процесс достижения физической и духовной выносливости человека, его способности к преодолению жизненных трудностей и к борьбе с неблагоприятными внешними условиями. Мысль о необходимости укрепления молодого организма способом закаливания, исконно чуждая русской народной культуре (в которой была своя концепция телесного воспитания ребенка), возникла в рамках педагогической системы русского просветительства. Идеи оздоровительных практик просматриваются уже в педагогических сочинениях Н. И. Новикова 1780-х гг., писавшего в статье «О воспитании и наставлении детей»: «... образование тела <то есть физическое воспитание. — Е. Д.> и тогда уже нужно, когда иное образование не имеет еще места» [Новиков 1954, с. 423]. Мысли Н. И. Новикова получили дальнейшую разработку в произведениях педагогов и медиков середины XIX века (К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова и др.). Начало терминологического использования слов *закаливание/закалка* в применении к человеческому организму относится к концу XIX в. (в «Словаре» В. И. Даля, впервые вышедшем в 1860-е гг., переносное значение слова «закалка» еще отсутствует). Начавшие появляться с 1870-х гг. под влиянием западноевропейских педагогических, гигиенических и медицинских веяний первые русские популярные журналы, посвященные проблемам здоровья, термин «закаливание/закалка» уже употребляют: о «предохранительном закаливании» пишет, например, в 1874 г. журнал «Здоровье». Однако широкое его использование в применении к человеческому организму начинается только после революции 1917 г., когда перед советскими



Д. Яновский (1953 г.)

идеологами встал вопрос о выращивании крепкого и выносливого (как в идейном, так и в физическом отношении) нового поколения строителей социалистического общества и защитников государственных рубежей. Не удивительно поэтому, что именно с этих лет широкое распространение получает «металлургическая» топика: «Гвозди б делать из этих людей, / Крепче б не было в мире гвоздей» (Н. Тихонов, 1919–1922 гг.), «Железный поток» (А. Серафимович, 1924 г.), «Как закалялась сталь» (Н. Островский, 1932–1934 гг.), «Железный Феликс» (середина 1930 гг.) и т. п.

К 1930-м гг. термин *закаливание/закалка* окончательно выходит за пределы узкотехнического его употребления и полностью осваивается в лексиконе профилактической оздоровительной программы, свидетельством чему является не утратившая до сих пор своей популярности песня к кинофильму 1937 г. «Вратарь» (слова В. Лебедева-Кумача, музыка И. Дунаевского): «*Чтобы тело и душа были молоды, / Были молоды, были молоды, / Ты не бойся ни жары и ни холода, / Закаляйся, как сталь!*» [Сборник 1957, с. 185]. Вслед за нею последовали многие другие песни с адресованным детям призывом закалять свое здоровье: «*Закаляйся, если хочешь быть*

здоров...» [Песни 1996, с. 154]; «*А холода не бойся ты / Здоровье закаляй!*» [Сборник 1957, с. 72]; «*Должен ты закалиться...*» [Пісні 1981, с. 53]; «*Сохрани на вечный срок / Пионерскую закалку...*» [Пісні 1981, с. 104] и т. д. и т. п. О том же говорится и от имени самих детей: «*Много нас ребят умелых, / Закаленных, ловких смелых!*» [Песни 1953, с. 249]; «*Стал силен и закалён / И вынослив стал*» [Сборник 1957, с. 199].

Распространение идеи и практики закаливания как основного профилактического мероприятия, направленного на повышение устойчивости организма к воздействию на него неблагоприятных метеорологических факторов, привело к возникновению концепции (и своеобразного культа) «лечащей природы». В результате длительное пребывание ребенка на свежем воздухе стало рассматриваться как сознательное и целенаправленное действие по оздоровлению его организма. Функцию пропагандирования и распространения мысли об укреплении здоровья природными факторами приняла на себя детская песня: «*Нельзя сидеть нам в комнате в морозный денек!*» [Сборник 1957, с. 82]; «*Скорей коньки подмышку и — марш на каток!*» [Там же]; «*Раным-рано выйдет в поле наш отряд...*» [Там же, с. 78]. Подвижные игры и спортивные занятия на свежем воздухе из простого детского развлечения превратились в способ закаливания ребенка, развития в нем силы, ловкости, сноровки, что незамедлительно сказывается на текстах песен: «*Забирать коньки и — на лед! <...> На санях хорошо, на коньках хорошо, / И с горы хорошо прокатиться!*» [Песни 1953, с. 135]; «*Играть в снежки торопимся, / Становимся в кружок*» [Сборник 1957, с. 72]; «*По снежку бегут ребята, / Взяв салазки под уздцы. <...> Лыжи в путь уже готовы, / В точку отданы коньки*» [Там же, с. 75]; «*Хороши на славу лыжи у ребят! / По оврагам, по лесам, / По заснеженным полям / Лыжи дружно по сугробам засвистят*» [Там же, с. 78].

Все времена года, без каких бы то ни было предпочтений, стали оцениваться пригодными и благоприятными сезонами для оздоровляющего и укрепляющего воздействия на детский организм. Согласно текстам песен, дети в одинаковой мере принимают и с готовностью приветствуют каждый из четырех годовых сезонов: «*Лето, ярче цвети!*» [Сборник 1947, с. 49]; «*Теплое, ясное лето, / Мы отдаем тебе салют*» [Пісні 1981, с. 26]; «*Хмурится серая осень, / Злится, а нам все равно*» [Там же]; «*Наш отряд / Зиме веселой рад*» [Сборник 1957, с. 72]; «*Пионерские отряды / Отдают зиме салют*» [Там же, с. 75]; «*И нам всегда мила весна...*» [Пісні 1981, с.

26]; «*Снова весна постучится / Гостьей желанной в окно...*» [Там же]. Короче говоря: «*В летний зной / И снежною зимой / Советским детям радостно / У нас в стране родной*» [Сборник 1957, с. 72].

Точно также любое метеорологическое состояние атмосферы, следуя логике песен, оказывается для здоровья детей благотворным, способствуя закалке их организма. Будь то мороз или вьюга, дождь или ветер, жгучее солнце или туман — пионеры всему рады, ко всему готовы и ничего не страшатся: «*Хорошая погода — мороз на дворе! / <...> // «Морозный денек! Чудесный денек!»* (Сборник 1957: 82); «*Но по душе нам и вьюга, / Да и метель нам не страшна <...>, / Вьюгу мы тоже осилим...*» [Пісні 1981, с. 26]; «*Если дождик пойдет — мы и дождику рады, / Если ветер — нам легче идти!*» [Сборник 1957, с. 52]; «*Ветер дует, солнце жжжет, / А отряд идет...*» [Там же, с. 199] и т. п.

Представление об оздоровляющем воздействии на организм солнца, воздуха и воды способствовало тому, что образы этих атмосферных явлений стали воссоздаваться в песнях как первейшие и основные источники силы и здоровья человека: «*Всех полезней солнце, воздух и вода, / От болезней помогают нам всегда. / От всех болезней / Солнце, воздух и вода!*» [Песни 1996, с. 154–155]. И неудивительно поэтому, что дети, согласно песням, любят их, считая их своими друзьями: «*Солнце мы любим, как друга...*» [Пісні 1981, с. 26]; «*Ну-ка, солнце, ярче брызни, / Золотыми лучами обжигай!*» [Сборник 1957, с. 185]; «*Солнце, жарче свети!*» [Там же, с. 3]; «*Полежать на солнцепеке / Приглашает речка нас*» [Сборник 1957, с. 61]; «*Ясный день, замечательный воздух!*» [Песни 1953, с. 135]; «*Здесь, на воздухе на чистом, / Каждый станет футболистом...*» [Сборник, 1957, с. 54]; «*Плещут волны, греет солнце, дует ветер. / Пионеры, просыпайтесь поскорей!*» [Там же, с. 3]; «*Для нас леса сосновые, / И солнце, и вода...*» [Песенник 1984, с. 23].

В соответствии с текстами песен, «в советской солнечной стране» созданы все условия для здорового детского отдыха: «*Детский отдых нам готов <...> Для всех ребят / Отдых радостный готов...*» [Песни 1953, с. 265]. И сами дети приветствуют пионерский лагерь, где они проводят большую часть летних каникул («*Здравствуй, лагерь пионерский, / Хорошо живется здесь!*» [Сборник 1957, с. 61]); любят ходить в походы («*Нам в поход уходит пора!*» [Там же, с. 49]; «*Ветер утренний встречает нас в походе...*» [Там же]; «*То ли бывает, то ли бывает, / Когда отряд шагает, / Когда идет в поход...*» [Там же, с. 199–200]; «*Я иду навстречу ветру, / На плечах с тугим мешком, / Я немало километров / Прошагал уже пешком*» [Там же,

с. 206)]; обожают отдых «*возле речки*» [Там же, с. 66] и «*выезды на природу*», где им «*ночью небо служит крышею, / Постелью служит мягкий дерн*» [Там же, с. 64] и т. д. Все подобные мероприятия по реализации оздоровляющей нацеленности детского летнего отдыха не просто фиксируются в песнях, но и отражают эмоциональную реакцию на них поющих эти песни детей.

Особую роль в текстах детских песен играет тема физического укрепления организма в результате занятий физкультурой и спортом. Пропаганда ежедневной утренней зарядки становится постоянной функцией радиопередач, школьных уроков физкультуры, физических «разминок» на уроках и, конечно же — песен: «*На зарядку становись! / Поднимайся, умывайся, / Не вздыхай и не ленись*» [Песенник 1962, с. 63]; «*И для утренней зарядки / Выходите из палатки...*» [Сборник 1957, с. 49]; «*Утром идет на зарядку / Дружное наше звено*» [Пісні 1981, с. 26].

Занятия физкультурой и спортом, которые помогают «*силы умножить*» [Сборник 1957, с. 192], имеющие своей целью физическое развитие и укрепление детского организма, подобно закаливанию, способствуют повышению его выносливости к переменам погоды и физическим нагрузкам. Отсюда появление значительного корпуса песен, в которых тема физкультуры и разных видов спорта становится ведущей: «*Пионеры, физкульт-ура!*» [Там же, с. 49]; «*Мы с гимнастикой дружим и мячом. / Здесь на воздухе на чистом, / Каждый станет футболистом, / Прыгуном, бегуном, бегуном*» [Там же, с. 54]; «*Ветер крылатый / Мы обгоняем, — / Первыми в бегах ленточку рвем. / Точно в ворота / Мяч забиваем, / Прыгаем ловко и быстро плывем*» [Там же, с. 192]; «*Байдарки вдаль стрелой плывут <...> На лыжах мы везде пройдем <...> Мигом со старта помчится / Дружное наше звено*» [Пісні 1981, с. 26]; «*И дружит с песнею спортивная игра*» [Песенник 1962, с. 72]. На вопрос, кем вы будете, «ребята-октябрюта», поющие дети, не задумавшись, отвечают: «— *Хочу я быть штангистом! / — Я буду хоккеистом! / — Я буду дискоболом! / А я — борцом!* <...> // *Хочу я быть гимнастом! / — Я буду плавать в ластах! / — Я буду фигуристом! / — А я — гребцом!*» [Песенник 1984, с. 35].

Написанные по преимуществу от имени исполнителей («*Буду расти я здоровым, смелым, / Бодрым и в зной, и в метель...*» [Песни 1953, с. 145]), а иногда — в побудительной форме («*Эй, играй / И сильным вырастай...*» [Сборник 1957, с. 72]), подобные тексты стремятся внушить детям уверенность в своих силах и способностях: «*Никакие преграды / Не страшны нам в пути...*» [Там же,

с. 52]; *«Не пугают нас тяжелые дороги, / Тренировка помогает нам всегда. / Мы за лето крепче станем, / И в походе не отстанем, / И в работе не устанем никогда»* [Там же, с. 49].

Следствием приобретенного в процессе закаливания и занятий спортом физического здоровья становится и психическое оздоровление организма, поднятие жизненного тонуса: *«Мы бодрые, здоровые, / Веселые всегда»* [Песенник 1984, с. 23]. Приподнятость настроения, вплоть до экзальтации, постоянно испытываемое чувство удовлетворения становится устойчивым состоянием поющих: им всегда и везде хорошо: *«На санях хорошо, на коньках хорошо, / И с горы хорошо прокатиться!»* [Песни 1953, с. 135]; прекрасным воспринимается детьми и окружающий их мир: *«До чего же хорошо кругом!»* [Сборник 1957, с. 54], — поют они. *«Хорошо живется здесь!»* [Там же, с. 61] — отзываются они о лагере; они радуются предстоящему отдыху и труду: *«Мы заранее вам рады, / Добрый отдых, дружный труд!»* [Там же, с. 75]; они (как уже говорилось) довольны любой погодой: *«Хорошая погода — не надо другой!»* [Там же, с. 82]; они поют радостные песни: *«Радостно песни повсюду звучат»* [Там же, с. 192].

Жизненная модель счастливого и здорового детства, созданная в мире пионерской песни (*«Дети солнечной страны, / Мы для счастья рождены...»*) [Песни 1953, с. 265]), не является однако самодостаточной: она имеет векторную направленность в будущее: дети — не только «цветы жизни», но и «будущее страны». Закалка, выносливость, сила, ловкость — все эти приобретенные в детстве черты понадобятся и будут востребованы в будущем. Именно поэтому, согласно песням, новое поколение должно расти здоровым и подготовленным к любым жизненным трудностям: дети *«полны сил и жизни»*, дети *«готовы на труд любой»* [Сборник 1957, с. 99]; они — *«пионеры, юные ленинцы», «веселые, задорные, / отважные, упорные, / Умелые и смелые, / Готовые на подвиг и на труд»* [Там же, с. 192]. В песнях они говорят о себе: *«С каждым днем / Мы крепнем и растем, / Мы будем все героями, / Друзья, в труде любим!»* [Там же, с. 72]; *«Мы комсомолу сменой растем. / Скоро по праву / Родины славу / Гордо и смело / Вперед понесем»* [Там же]. Отсюда и призыв к пионерам: *«Готовься в дорогу на долгие годы, / Бери с коммунистов пример. Работай, учишься и живи для народа, / Советской страны пионер!»* [Песни 1953, с. 139].

Слава Родины, которую подрастающее поколение собирается *«гордо и смело»* нести вперед, как можно заметить, поддерживается

и создается не только трудовой деятельностью, но и готовностью защищать ее от внешнего врага. Не случайно детские игры приобретают идеологическую нацеленность: *«В наших играх мы уходим / В бой за счастье всей родной земли»* [Песенник 1962, с. 72]. Особенно отчетливо эта мысль проводилась в текстах 1930-х гг.: *«Мы делаем прыжки, / Бросаем мы снежки, / И мускулы крепки / У нас. // Такая подготовка, / И сила и сноровка / Всем маленьким бойцам / Нужна!»* Как оказывается, «подготовка, сила и сноровка» нужны потому, что *«готовят нам враги войну»* [«Морозко» 1940, с. 7]. Когда пионер поет *«Буду расти я здоровым, смелым, / Бодрым и в зной, и в метель»*, он осознает, что это необходимо для того, чтобы в будущем *«свой парашют открывать умело, / Бить без промаха в цель»* [Песни 1953, с. 145]. Дети готовы к труду, но в такой же мере они готовы и к обороне, получая (знаменитый) значок БГТО (Будь готов к труду и обороне!): *«К обороне мы готовы и к труду»* [Сборник 1957, с. 49]. Отсюда и появление характерного клича в «Спортивном марше»: *«Физкульт-ура! Ура! Ура! Будь готов, / Когда настанет час бить врагов, — / От всех границ ты их отбивай! / Левый край! Правый край! Не зевай!»* [Там же, с. 185]. Отсюда же и совет вратарю, который «часовым поставлен у ворот»: *«Ты представь, что за тобою / Полоса пограничная идет»* [Там же].

Следует отметить, однако, что подобный взгляд на целевую установку занятий спортом отнюдь не является приоритетом советской идеологии. Как показывает история физической культуры и спорта, одной из главнейших функций этого рода человеческой деятельности всегда была подготовка молодого поколения как к труду, так и к военной службе (см., например, о задачах бойскаутических движений: [Кун 1982, с. 295–296]). В определенные исторические периоды и в других обществах и государствах, прежде всего тоталитарных и милитаристских, пропагандистские тексты о телесном здоровье и бодрости духа должны были играть и играли важную роль.

Отраженная в песнях концепция физической и духовно здоровой личности, формирующейся в процессе применяемых в детском возрасте мер по укреплению здоровья, оказывается напрямую связанной с идеей «вечной молодости», достигаемой путем постоянной тренировки и закалки организма (*«Чтобы тело и душа и душа были молоды...»*) [Сборник 1957, с. 185]; *«Каждый может быть моложе...»* [Там же, с. 185]), что в свою очередь сказывается на здоровье и молодости (и даже непрерывного омоложении) государства: советская страна *«идет вперед» «молода и сильна»* [Там

же, с. 7]; «*Наша вся страна родная / Молодеет с каждым днем, / Горькой старости не зная, / Мы в родной стране живем*» [Там же, с. 223]. «*Юность, живи и здравствуй...*» [Песенник 1962, с. 37]; «*Юность непобедима, / Это всем понять необходимо*» [Там же, с. 54] — утверждается в песнях, а следствием веры в непобедимость юности становится убеждение в вечной жизни на земле: «*Мы верим в свое бессмертье...*» [Тебе, олимпиец 1972, с. 206].

Своим содержанием, риторическими приемами и топикой советские детские песни о здоровье преследовали цель оказывать на поющих психотерапевтическое воздействие, создавая в них убежденность в необходимости физической закалки и укрепления здоровья занятиями физкультурой и спортом для того, чтобы стать достойной сменой старшему поколению строителей коммунизма. И следует отметить, что, по крайней мере, на протяжении нескольких десятилетий роль эта выполнялась песнями вполне успешно.

Примечания

¹ Статья представляет собой републикацию из малодоступного издания: «Если хочешь быть здоров»: Идея здоровья в советской детской песне // *Studia literatura Polono-Slavica*. 6. *Morbus, medicamentum et sanus. Choroba, lek i zdrowie* — Болезнь, лекарство и здоровье — *Illness, Medicine and Health. Polska Akademia Nauk — Instytut Slawistiki*. Warszawa, 2001. С. 399–412.

Источники

- Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / пер. с венг. М.: «Ра-дуга», 1982.
- «Морозко»: сб. / сост. К. В. Рождественская. <Свердловск>: Свердловское областное государственное издательство, 1940.
- Новиков Н. И. Избр. соч. / подг. текста, вступ. ст. и комм. Г. П. Макогоненко. М.-Л., 1954.
- Песни для детей и их родителей / сост. А. Попов. М.: «Новая волна», 1996.
- Песни для детей: сб. для нач. школы / под ред. В. Н. Шацкой. 2-е изд., перераб. М.: Учпедгиз—Музгиз, 1953.
- Песенник пионера третьей ступени / сост., общ. ред. и метод. пояснения В. Локтева. М.: Гос. муз. изд-во, 1962.
- Песенник октябрёнка: 1984 / сост. Л. В. Тихеева. М.: Музыка, 1984.
- Пісні для учнів 6–7-х класів / упорядник Алла Романовна Верещагіна, видання третє, доповнене. Київ: Музична Україна, 1981.
- Сборник песен для V–VI классов / сост. Е. Я. Гембицкая, В. П. Дронов и А. А. Луканин. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1957.
- Спокойно Г., Промберг Я. Азбука здоровья / под ред. Г. Я. Орлеана. Рига: «Звайгзне», 1980.
- «Тебе, олимпиец!» (справочно-информационные материалы для Олимпиады сборной команды СССР). <Москва>: Изд-во ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1972.

Л. Рудова

ДЕТИ-АУТСАЙДЕРЫ И ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ МИРЫ: РЕАЛЬНОЕ И ФАНТАСТИЧЕСКОЕ В ПОВЕСТИ ЕКАТЕРИНЫ МУРАШОВОЙ «КЛАСС КОРРЕКЦИИ»

В данной статье на примере повести Екатерины Мурашовой «Класс коррекции» (2005) рассматривается ревизия конструкта героя и героизма в детской литературе, а так же традиционных понятий «нормы» и «нормальности», которых придерживается современное общество. В исследовании показано, как обращение автора повести к жанру фантастики связано с изображением социальной и психологической эволюции героев, как использование специфических художественных приемов, характерных для жанра фэнтези, помогает автору бросить вызов авторитарному и обособленческому менталитету социальных институтов по отношению к детям-аутсайдерам.

Ключевые слова: повесть Екатерины Мурашовой «Класс коррекции», герои-аутсайдеры, формы фантазии, «портал-квест фантазия», социальные проблемы в детской литературе.

Современная детская литература не всегда отражала проблемные аспекты жизни и только в конце двадцатого века в ней начали появляться ранее табуированные или нетрадиционные темы, связанные с возникновением новых политических и социальных дискурсов, ростом влияния медийной среды и новаторским и более открытым подходом писателей к изображению ребенка и детства. Впервые писатели начали разговор о таких трудных темах, как например, гендер, сексуальность, детская преступность, наркомания и алкоголизм. Важная тема в этой новой литературе — герои, живущие на задворках общества, и именно ей посвящена книга английской исследовательницы Кристины Уилки-Стиббс «Ребенок-аутсайдер в книге и в жизни». В центре ее внимания—литературные герои и настоящие дети, для которых их отчуждение в обществе является продуктом социально-экономических и политических условий. Они-не просто «другие», неординарные, а дети, которых общество забросило, «лишило голоса» и сделало «невидимыми». Уилки-Стиббс объединяет их в разные категории отчуждения, отмечая, что эти категории могут зачастую пересекаться друг с другом. К первой

из них относятся «перемещенные»: иммигранты, беженцы и дети, живущие в диаспоре. Детей с физическими, психологическими или коммуникативными проблемами Уилки-Стиббс называет «стертыми». Третья группа—это дети «униженные»: жертвы нищеты, жестокости, насилия или войны. Сироты, бездомные и воспитывающиеся в приемных семьях дети относятся к «непривязанным». И наконец детей, живущих в условиях колонизации или войны Уилки-Стиббс называет «колонизованными» [Wilkie-Stibbs 2008, с. 10]. Как правило, общество признает этих, находящихся вне нормы детей, менее ценными и даже опасными и отдает их под контроль соответствующих институтов власти и идеологии. Политика сегрегирования аутсайдеров и их вытеснения на низшие ступени социальной иерархии основана на бинарной оппозиции «нормальности» и «ненормальности» и определяется «инсайдерами» — представителями авторитарных структур (школа, полиция, больница, система коррекции), родителями, специалистами и экспертами (педагоги, врачи, психологи, адвокаты), а также «нормальными» детьми. Все эти вместе взятые группы диктуют поведенческие, физические и интеллектуальные нормы, согласно которым устанавливаются параметры «нормальности» и меры по исправлению «ненормальности». В своей борьбе против «ненормальных» инсайдеры опираются на вокабуляр «исключения» детей-аутсайдеров из «нормального» мира, и, как объясняет Уилки-Стиббс, приводят в действие механизм оппозиционирования: «они»—это «не мы», потому что они — «пограничные существа» или «люди-монстры» [Там же, с. 5].¹ Аналогичная тематика и обращение к проблематизации образов детей-аутсайдеров появляется и в современной серьезной детской литературе России.

Аутсайдеры в русской детской литературе

Дети-«аутсайдеры» — не новое явление в русской детской литературе. Герои-беспризорники и герои-сироты были всегда популярны и особенно хорошо представлены в приключенческом жанре. В советской России, как и в дореволюционное время, детские писатели обращались к теме сиротства и беспризорничества не просто, чтобы развлечь юных читателей, но и для того, чтобы поговорить с ними о трудных, «неподъемных темах». Среди дореволюционных авторов, которые писали о беспризорниках и сиротах, можно назвать Лидию Чарскую, Михаила Круковского, Леонарда Пирагиса, Алексея Свирицкого, Константина Станюковича и Лазаря Кармена.

В послереволюционные двадцатые годы беспризорники стали обычным явлением жизни и создали свою собственную субкультуру с характерным для нее языком, ритуалами и отношением к закону.² Тема беспризорничества захватила воображение советских писателей и читателей, и многие книги о беспризорниках стали классикой советской детской литературы. Такие произведения, как например, «Шпана. Из жизни беспризорных» (1925) Алексея Кожевникова, «Республика ШКИД» (1927) Григория Белых и Леонида Пантелеева, «Педагогическая поэма» (1925–1935) Антона Макаренки, «На графских развалинах» (1928) Аркадия Гайдара, «Два капитана» (1940–1945) Вениамина Каверина и «Ночевала тучка золотая» (1988) Анатолия Приставкина до сих пор пользуются популярностью у современных читателей. Советская детская литература о беспризорниках была проникнута духом оптимизма и воспевала положительное, «перековочное» и жизнеутверждающее влияние советской школы и других социальных институтов на жизнь детей улицы.

Тем не менее, в то время как беспризорники заняли важное место в семье советских литературных героев, другие герои-«аутсайдеры» — дети с ограниченными физическими и умственными способностями в ней заметно отсутствовали. Необходимо заметить, что инвалиды были табуированной темой в СССР, и вакуум в описании их жизненных проблем отразился и в литературе³. В советской детской литературе вспоминается, пожалуй, только один эпизодический герой-инвалид, хромой мальчик Витя, из сказки Валентина Катаева «Цветик-семицветик» (1940). Хотя Катаев упоминает Витину ногу в «уродливом башмаке на очень толстой подошве», роль самого Вити в сказке сводится к художественному приему, необходимому для пробуждения морального сознания главной героини Жени, которая использует последний лепесток волшебного цветка для исполнения не своего эгоистического желания, а для исцеления больного мальчика. Еще один пример—это забытая повесть Корнея Чуковского «Солнечная» (1933), написанная им о лежащих пациентах детского костно-туберкулезного санатория «Октябрьский» в Крыму, где лечилась его дочь Мура. Несмотря на обязательную идеологическую окраску, эта повесть проникнута удивительным гуманизмом, оптимизмом и любовью к больным детям.

В последнее десятилетие российские детские писатели начали более смело выходить за рамки традиционных, «безопасных» тем и обращаться к темам «неудобным» и провокативным, побуждающих читателей осмысленно и критично воспринимать окружаю-

щий мир⁴. В отличие от жанровой литературы, герои-аутсайдеры современной литературы представлены не в отрицательном свете для того, чтобы подчеркнуть контраст между «нормальными» и «ненормальными» персонажами, а как раз наоборот: «ненормальные» герои предстают перед читателем на фоне сложного социального контекста и описаны с симпатией, пониманием и надеждой. Эта новая литература подчеркивает, что «ненормальные», девиантные дети — конструкт общества, навязывающего им ярлык «ненормальности» и пытающегося их «перековывать», дисциплинировать и наказывать, вместо того, чтобы дать им надежду и возможность на полноценную жизнь.

В постсоветской жанровой литературе для детей — особенно в детективах — нормативное поведение как правило ассоциируется с ценностями среднего класса: образованием, моральными принципами, культурностью, уважением к семье и взрослым, верой в материальные ценности и материальное процветание, а также ориентацией на профессиональный успех⁵. Как правило, отрицательные персонажи-аутсайдеры, остаются за пределами нормативного поведения: без образования, моральных принципов и амбиций они становятся обузой для семьи, «лузерами» и угрозой для «нормального» общества. В контексте жанровой литературы карикатурное изображение этих «ненормальных» персонажей способствует стереотипному читательскому представлению об их ничтожности и ненужности и закрепляет «низкий уровень толерантности, в целом характерный для постсоветского общества» [Литовская 2010, с. 32]. Серьезная детская литература пытается переоценить стереотипы детей-аутсайдеров в контексте пост-советского детства и наоборот представить их ранимыми, уязвимыми и нуждающимися в защите социальных структур.

Зачем нужна фантастика

Именно такие дети-аутсайдеры являются главными героями книг писательницы Екатерины Мурашовой. За свою работу в детской литературе она получила две национальные премии «Заветная мечта» в 2006 и 2008 гг., а также номинировалась на престижную международную премию имени Астрид Линдгрэн, учрежденную за выдающиеся достижения в детской литературе. К наиболее обсуждаемым произведениям Мурашовой относятся «Класс коррекции» (2005), «Гвардия тревоги» (2007) и «Одно чудо на всю жизнь» (2010). Несмотря на широкое международное признание писательницы, не все российские критики относятся к ее творчеству положительно.

Некоторые из них считают прозу Мурашовой традиционной, старомодной, проникнутой «ненужной педагогичностью» и «притворной патетикой» [Каменецкая 2010], в то время как другие, занимают амбивалентную позицию и, с одной стороны, хвалят автора за раскрытие трудных тем, а с другой — обвиняют ее в подмене жизненных проблем фантастикой и утопией альтернативных миров⁶. Особенно воинственно настроена критик Ольга Метелкина, которая осуждает Мурашову, во-первых, за «отсутствие авторской позиции» и «молчаливое одобрение происходящего», а во-вторых, за увод читателей из настоящей жизни в параллельные миры. Метелкина считает «Класс коррекции» «опасной» книгой для детского чтения [Метелкина 2011, с. 151]. Она пишет:

Социальный, напряженный конфликт, наболевший, требующий серьезного осмысления, решается в фантастическом ключе. Такой подход не может удовлетворить никого. Ни тех, кто ратует за радикальные меры в области социальных преобразований, ни тех даже, кто «милосердно» попускает мечтать, чтобы отвлечься от проблем, решить которые в реальной жизни все равно никогда не удастся. Мир иллюзий опасен уже тем, что, затуманивая сознание, выбивает и без того нетвердую почву из-под ног [Там же, с. 153].

В своей недооценке художественной и идеологической функции фантастики в прозе Мурашовой критик Метелкина вместе с водой выплескивает и ребенка, ведь именно фантастические элементы создают у Мурашовой мир, позволяющий героям развиваться и психологически и социально. Как подчеркивает Ольга Бухина, проза Мурашовой «шагает поперек, не придерживаясь правил литературного движения» [Бухина 2009]. Фантастические элементы делают прозу Мурашовой особенной: она использует их не просто как прием, на котором строится приключенческий сюжет, а чтобы «остранить» — по Виктору Шкловскому — читательское восприятие реальности и тем обострить свой собственный идеологический посыл. Фантастика у Мурашовой способствует социальной и психологической эволюции героев и помогает автору бросить вызов авторитарному и обособленческому менталитету инсайдеров по отношению к детям-аутсайдерам.

Литературная фантастика — продукт социального контекста, и даже когда она пытается вырваться за его пределы, ее полное освобождение невозможно. Как показывает Розмари Джексон в своем анализе литературной фантастики, форма фантастического текста задается и определяется позицией автора по отношению к историческим, социальным, экономическим, политическим, сексуальным и другим реалиям жизни, а также фантастической традицией в ли-

тературе и рядом других факторов. Так или иначе, «литературная фантастика никогда не «свободна» от окружающего мира [Jackson 2003, с. 3]. Как «литература желанного» фантастика ищет то, что отсутствует или чего не хватает в жизни и указывает на те жизненные аспекты, которые могут противоречить общепринятой системе ценностей, правил и законов. Фантастика идет по пути «несказанного» и «невиденного», того, что замалчивается и стирается обществом [Там же, с. 4]⁷. И хотя порой фантастика уводит в беспечный мир желаемого, во многих фантастических произведениях побег героя от действительности—это выражение протеста против ее социальных норм и тирании. Именно на это второе направление установлен идеологический вектор повести «Класс коррекции».

«Ненормальные» герои

Сюжет «Класса коррекции» развивается в реалистическом и фантастическом измерениях, пересекающихся в самые драматические моменты развития действия. В центре повести — группа семиклассников из «класса коррекции «Е», куда администрация школы объединила детей с физическими недостатками, слабым интеллектуальным развитием, синдромом дефицита внимания и другими психологическими и неврологическими заболеваниями и отклонениями. В отличие от других седьмых классов в этой иерархически организованной Санкт-Петербургской школе у «класса коррекции» нет будущего: классы «А» и «Б» — гимназические, в них учатся либо отличники, либо способные дети из богатых семей-спонсоров; в «В» и «Г» попадают ученики с нормальными способностями из «нормальных семей» среднего класса; класс «Д» — для двоечников, хулиганов и просто запущенных детей, многие из которых находятся на учете в милиции. Администрация прочит им жалкое существование в будущем или криминальную карьеру. Ущербное и безнадежное положение «ешек» становится ясным уже в начале повести, когда учительница, приветствуя ребят, шутливо называет их «мой Гарлем», в то время, как сами «ешки» считают себя «отбросами» и «уродами». Почти все они — из бедных, неполноценных семей, и с раннего детства имеют дело с пьяными, агрессивными, психически неустойчивыми или несчастными родителями, не способными создать положительную ролевую модель для своих детей. Когда к «ешкам» приходит, вернее, въезжает на инвалидной коляске новичок Юра, жизнь в классе резко меняется. У Юры церебральный паралич, и хотя он попадает в разряд «ненормальных», жизнь его

резко отличается от жизни других «ешек»: родители-интеллигенты окружают его заботой и вниманием, и сам он прекрасно образован, развит и уверен в себе. Юра быстро знакомится со всеми ребятами и приглашает их к себе в гости. Как оказывается, для многих из них — это первое приглашение в жизни и путешествие в «нормальную» семью. Юра особенно привязывается к Антону Антонову—главному рассказчику событий, которого он берет с собой в фантастический параллельный мир с земляничной поляной, кабачком «Три ковбоя», заколдованным замком и бесчисленными приключениями. В последующих путешествиях в этот мир к ним присоединяются и другие «ешки».

В центре внимания Мурашовой — Антон, чрезвычайно проницательный и чувствительный подросток, страдающий таинственным неврологическим заболеванием, выражающимся в «ужасных припадках неконтролируемых эмоций». Если бы не болезнь, Антон вполне мог бы преуспевать в гимназическом классе. Только к концу повести мы узнаем из рассказа одного из его учителей, что «Антон — герой, который почему-то отказывается быть героем... Потому что по природе он — безусловный лидер, и к тому же очень умен и образован для своих лет». Оказывается, что Антон — «классический вундеркинд», когда-то совершенно самостоятельно поступивший в гимназический класс, набрав максимальное количество баллов [Мурашова 2010, с. 175]. Но дети и учителя боялись припадков Антона, и по требованию родителей его как «психа» перевели из гимназического класса в класс коррекции.

Антон — типичный «функциональный сирота», с раннего детства знакомый с невзгодами жизни⁸. Всегда голодный, плохо одетый и постоянно подвергающийся упрекам и ругани матери, он, тем не менее, обладает особым бахтинским «избытком видения», способностью понимать каждого из своих одноклассников и сопереживать им. Его точка зрения открывает для читателя холодный циничный, несправедливый и социально фрагментированный мир, в котором ни семья, ни школа, ни общество не заботятся о детях-аутсайдерах подобных «ешкам» и пытаются «стереть» их из «нормальной» жизни. По отдельности все эти герои-одиночки, но их общий собирательный опыт униженности обостряет в них чувство солидарности и поддержки. Так «дебил» Пашка, наделенный огромной физической силой, берет под свою опеку Юру и не позволяет никому в школе его трогать или высмеивать. Другая героиня—бездомная девочка Витька, вынужденная заниматься проституцией, чтобы прокормить

себя, ухаживает за своим одноклассником Митькой, умственно, физически и социально малоразвитом мальчике — алкоголике. Витька также заботится о Митькиной брошенной матерью шестимесячной сестренке Милке. Еще один полуглухой и полуслепой герой Мишаня самоотверженно отправляется в параллельный мир, чтобы спасти классную красавицу, «заколдованную принцессу» Шесту, которая постоянно находится в состоянии, похожем на амнезию, и не реагирует на окружающий мир. Герои второго плана тоже живут в состоянии неуверенности и страха, но с сознанием того, что товарищи их не покинут. Так вместо запланированной экскурсии Антон с двумя одноклассниками едет в больницу к Таракану, избитому пьяным отцом за то, что тот заступился за мать. Очевидно, что тяжелое социальное и эмоциональное состояние учеников «класса коррекции» предопределяет их побег в фантастический мир, который временно их исцеляет и помогает сохранить душевное равновесие.

Формы фантастики

В своей книге «Эстетические подходы к изучению детской литературы» Мария Николаева пишет, что фантастика раскрепощает героев, давая им возможность выходить за рамки дозволенного и поэтому по своей природе имеет «подрывной потенциал» [Nikolajeva 2005, с. 89]. Фантастический мир освобождает ребенка от власти и контроля взрослых и действует как метафора взросления, «роста, постоянной перемены и преодоления отрочества» [Mendlesohn 2005, с. 19]. Эту точку зрения на функцию фантастики высказывает исследовательница Фара Мендельсон, которая считает, что «фантастика — прежде всего прием, а не содержание» [Там же, с. xxix]. Безусловно, формы и функции фантастических миров в литературе могут быть разными. У некоторых из них единственная функция — развлечение, уводящее читателя в мир захватывающих приключений, героических поступков и борьбы между силами добра и зла. В этих формах фантастики авторов не интересует ни психология героев, ни стимулы для их эмоционального развития. Но есть и другие, более значимые и морально позиционированные формы фантастики, стимулирующие критическое мышление читателя. Среди них Мендельсон выделяет четыре типа: «портал-квест фэнтези» (portal-quest fantasy или иногда просто quest fantasy), где герой проникает в другой мир через окно, дверь, отверстие, зеркало, стену или какой-то другой портал, как правило, преследуя определенную цель; «фэнтези полного погружения» (immersive fantasy),

где все действие развивается в фантастическом мире и не выходит за его границы в мир реальности; «фэнтези-вторжение» (intrusion fantasy), где фантастический мир вторгается в нормальную жизнь; и «лиминальное фэнтези» (liminal fantasy), где реальный и фантастические миры переплетаются и заставляют и читателя и героев ставить под вопрос и реальность и ирреальность происходящего⁹. В художественном пространстве Мурашовой «Класс коррекции» — это «квест-фэнтези», «Гвардия тревоги» — «лиминальное фэнтези», а «Одно чудо на всю жизнь» — «фэнтези-вторжение». Во всех трех произведениях фантастическое воображение автора питают социальные проблемы, которые отражаются и в действиях героев, и в их рассуждении об окружающем мире.

«Квест-фэнтези» особенно интересно своей идеологической подоплекой, опирающейся на моральные принципы и оппозицию добра и зла. Его сюжетное построение позволяет герою путешествовать из одного мира в другой и рефлексировать о природе реального и нереального, а также стимулирует «диалогическое и полемическое самоосознание и самоутверждение» (в бахтинском смысле развития личности) и для героя и для размышляющего вместе с ним читателя [Mendlesohn 2005, с. 10–11]. У Мурашовой «квест-фэнтези» всегда направлено на взросление героев, их нравственную эволюцию и формирование социальных навыков, на их «способность делать правильный выбор» [Mendlesohn 2008, с. 21]. Именно это происходит в «Классе коррекции». Герои возвращаются в реальный мир изменившимися, морально и эмоционально окрепшими и уверенными, что несмотря ни на что, они состоятся в жизни.

Возвращение из фантастического мира

Но всякое ли возвращение героя в реальный мир из мира фантастического способствует его социальному и психологическому взрослению? Всегда ли герой, вернувшись из мира занимательной фантазии, преодолевает страх и неуверенность в себе? Или наоборот: оставленный позади фантастический мир продолжает одолевать его своими искушениями? В каком случае столкновение с фантастическим миром играет положительную роль в социализации героя, а в каком нет? На эти вопросы дает ответ развязка фэнтези. Израильская исследовательница Сара Джилеад показывает, что концовка (closure) романов фэнтези — возвращение героя в обычный мир — может либо «нейтрализовать социальную критику» пространства героя, либо «разрешить повествовательное

«соперничество между реализмом и фантазией» в пользу последней. Возвращение героя может также разрешить его внутренние конфликты и помочь найти свое «я» [Gilead 1991, с. 278]. Порой развязка сюжета дает больше вопросов, чем ответов, и оставляет их решение читателю уже за пределами книги. Джилад рассматривает три варианта развязки в «портал-квест фэнтези»: первый из них — возвращение как момент взросления и преодоление антисоциальных тенденций, взросление (как, например, в «Волшебнике страны Оз» Л. -Ф. Баума). Второй вариант — возвращение как отрицание или вытеснение фантастического мира из подсознания героя. Как правило, такая развязка оставляет героя в состоянии замешательства и непонимания цели своего путешествия в фантастический мир, его значения своего взросления, как это происходит, например, с героиней «Приключений Алисы в стране чудес» Льюиса Кэрролла. Третий вариант развязки — «трагическая двусмысленность», где возвращение в мир реального только усиливает разочарование героя в жизни за пределами фантастического пространства и утверждает его страстное желание вернуться в этот волшебный мир, как это происходит с героями книги Джеймса М. Барри «Питер Пэн» и др. [Там же, с. 278].

Какой же урок получили герои «Класса коррекции» после своего возвращения из параллельного мира? Критик О. Метелкина утверждает, что развязка «Класса коррекции» — смерть Юры от прогрессирующей болезни и речь Антона о том, что его другу в параллельном мире лучше, означает одно: «в этом мире больным детям делать нечего, им нужно поскорее умереть, — только где-то на «земляничных полянах» они будут по-настоящему счастливы» [Метелкина 2011, с. 34]. На первый взгляд действительно может показаться, что возвращение героев «трагически двусмысленно», но развязка повести Мурашовой проникнута оптимизмом и свидетельствует о другом: ее фантастический сюжет имеет терапевтический эффект для героев и ведет их психическому, эмоциональному и социальному взрослению. Фантастика Мурашовой является необходимым атрибутом сюжета социализации и нравственного роста.

Сюрпризы параллельного мира

У Мурашовой фантастический мир «нормализует» «ненормальных» героев, переворачивает иерархию ценностей вверх ногами и предлагает читателю пересмотреть, кто из героев на самом деле «ненормален». Фантастика более важна для больных персонажей,

чем для здоровых, потому что кроме преодоления обычной оппозиции — «дети — против взрослых» или «дети — против школы», фантастический жанр дает им возможность чувствовать себя «нормальными»: в этом мире они физически сильны, умственно полноценны и социально адаптированы.¹⁰ Однако «исцеление» героев не входит в задачу Мурашовой, так же как не входит в ее планы отправить их в бесцельное волшебное путешествие. Фантастический сюжет в «Классе коррекции» скорее эксплоративный, чем описательный, направленный на накопление героями жизненного опыта. Когда Антон и Юра попадают в параллельный мир, их подсознательное желание мгновенно осуществляется: к Юре возвращается мышечная сила, и он с удовольствием бежит, прыгает и скачет на лошади. Сбывается также и мечта Антона о необычных приключениях и о совершении подвигов. Но путешествие в параллельный мир оказывается не таким простым и сталкивает героев с неожиданными испытаниями. Гуляя по улице в параллельном мире Юра и Антон вдруг замечают, как идущие им навстречу девушки замедляют шаг, с восхищением рассматривая их. Этот простой знак внимания вызывает у Антона прилив злости против себя, и на глазах у него выступают слезы. Чувствуя свою «стертость» в повседневной жизни, ему трудно сразу переключиться и поверить, что слова девушек, «Какие красивые, серьезные мальчики», — не насмешка [Мурашова 2010, с. 86]. Тем не менее, он осознает, что фантастический мир работает по другим законам, которые необходимо понять, принять и приспособиться к своей новой роли в нем. Вместе с новизной восприятия окружающего мира к героям приходит и переосмысление себя и своего взаимодействия с ним.

По мере развития фантастического сюжета друзья начинают сомневаться в прелестях параллельного мира и чувствуют потенциальный риск от продолжительного пребывания в нем. Чем глубже они уходят в фантастический мир, тем сильнее ощущают иллюзорность и хрупкость окружающей их идиллии. Их даже не радует кажущаяся вседозволенность фантастического мира, а наоборот она вселяет в них дикий страх и тревогу, особенно когда они попадают в необъяснимо-абсурдные приключения. Каждое приключение — это новое испытание, которое требует выдержки, бесстрашия, и риска. На каждом шагу поджидают опасности: Можно ли им вернуться в сумасшедшую таверну «Три ковбоя»? Не попадется ли им по пути дракон, который по слухам обитает поблизости? Смогут ли они жить в странном убогом городке, напоминающем Советский

Союз? Фантастический мир Мурашовой сочетает в себе желаемое с ужасающим и страшным и поэтому не позволяет героям расслабиться и забыться. Скорее наоборот — он их подталкивает вперед к новым приключениям и новым урокам самостоятельной жизни.

Опасные иллюзии

Мурашова искусно связывает тему противоречивости фантастического мира с утопическими мечтаниями и ностальгией по советскому прошлому, еще раз демонстрируя тем самым, что за заманчивым утопическим счастьем скрывается инерция, конформизм, внутренняя несвобода и разочарование. Блуждая по незнакомой местности в параллельном мире, Антон и Юра неожиданно выходят на поляну, в середине которой горит костер, и сидящие вокруг него «юные» пионеры, пекут картошку и поют странно знакомую ребятам песню:

Я теперь вспоминаю, как песню,
Пионерии первый отряд,
Вижу снова рабочую Пресню
И знакомые лица ребят...¹¹

Первоначальная радость от встречи с пионерами быстро сменяется беспокойством, когда Антон замечает, что поющие пионеры — вовсе не дети: «Песня была вроде бы детская, но возраст у собравшихся был самый разный» [Мурашова 2010, с. 78]. Гротескно инфантилизованная группа взрослых пионеров как-будто предупреждает об опасности иллюзии, которая ассоциируется с ушедшим миром социализма и ностальгией по советскому прошлому, все еще живому в коллективном российском сознании. Взрослые «юные» пионеры умирают от старости в бессмысленно-вечном настоящем, которое становится сатирическим отражением их прошлого.

По возвращении из параллельного мира Антон и Юра опять оказываются за гаражами на грязном снегу, усыпанном мусором. Меняется не только эстетика и аура пространства, но и возвращаются болезни: Юра опять беззащитен и беспомощен без своей инвалидной коляски, а Антон — на грани очередного нервного припадка. Как и следует ожидать, первая реакция Антона при этом — немедленно убежать в параллельный мир. Но Мурашова опять не дает своему герою возможность легкого выбора. Волшебные и целительные свойства параллельного мира, щедро задействованные вначале повести, слабеют по мере развития сюжета и полностью исчезают

к его развязке. Когда волшебство выходит из строя, читатель не может не понять, что параллельный мир—это проекция раздвоенного сознания героев. Чтобы преодолеть страх и отвращение к окружающему миру, обрести уверенность в себе, герои должны осознать себя «нормальными». И в этом процессе самоосознания и роста фантастика играет решающую роль.

Квест

Фара Мендельсон считает, что в фантастической прозе для детей, «квесты», включающие в себя традиционный сюжет поиска меча для совершения героического поступка, прежде всего символизируют осмысление своего собственного «я», своей индивидуальности [Mendlesohn 2005, с. 19]. Не удивительно, что меч присутствует в повести Мурашовой и имеет ключевое значение для фантастического сюжета¹². Уже в начале «Класса коррекции» читатель узнает, что Антон мечтает о геройстве, и во время первого путешествия в параллельный мир Юра дразнит его Конаном-варваром¹³. Хотя Антон чувствует свое предназначение и уверен, что найдет свой волшебный меч в кабачке «Три ковбоя», где герои многократно, но неудачно пытаются пообедать, страх поражения все-таки заставляет его отказаться не только от меча, но и от любого другого оружия. Меч, между тем, становится метафорой самоутверждения для Антона, проблема лишь в том, в какой реальности герой найдет его. Для Антона мир фантастики — это «комфортабельная такая гостиница с земляничкой и фонтаном», но сам он «с этой стороны» фантастики и знает, что его «меч» — в реальном мире: «Мой меч — здесь. Поэтому, когда я оказываюсь там, начинаются... ну, возмущения всякие...». Однако, на вопрос Юры, нашел ли он свой меч, Антон растерянно промолчал: «И ответа у меня на него не было» [Мурашова 2010, с. 135].

Согласно жанровым канонам «портал-квест фэнтези», Антону все равно предрешено найти волшебный меч и доказать, что он герой, способный на самоотверженный поступок. Такая возможность представляется во время его последнего путешествия в параллельный мир, куда он отправляется вместе со своими одноклассниками, чтобы спасти «заколдованную» красавицу Стешу из волшебного замка. Цель Мурашовой — заставить своего героя пройти еще одно, последнее, испытание, подтолкнуть его к окончательному освобождению от сомнений и страха и помочь ему убедиться в собственной силе. Автор мастерски раздваивает

повествовательное пространство и развивает сюжет освобождения Стеша одновременно и в реальном мире, и в мире фантастическом. В реальном мире местные хулиганы Димура и Шакал Табаки «продали» Стешу детям спонсоров — «нормальным» старшеклассникам из гимназического класса, которые заманили ее в квартиру, чтобы, как выражается Табаки, ее «расколдовать» [Мурашова 2010, с. 153]. Хотя Мурашова избегает слова «изнасилование», иносказательное значение «расколдования принцессы» дает героям представление об опасности, грозящей девочке, которую в школе считают «дурочкой» и «малохольной» [Мурашова 2010, с. 149]. Медлить нельзя, но чтобы решиться на квест, подросткам нужен лидер, способный повести их за собой. Превозмогая свою разыгравшуюся болезнь и очередной приступ страха и неуверенности в себе, Антон все же решается на подвиг и возглавляет кампанию по спасению Стеша. Чувство «меча» мгновенно завладевает им и дает ему недюжинную силу, как только он узнает, что произошло со Стешей: «Я действительно мог в тот момент убить Табаки. Задушить или еще как. Остановил себя буквально на краю. Вот он, меч. Только протяни руку — и уже начинается» [Мурашова 2010, с. 156].

Развязка как взросление

В параллельном мире Стеша — принцесса в заколдованном замке, а Антон — рыцарь со своими верными друзьями, готовыми принять смерть ради ее спасения. Сцена спасения имеет все атрибуты фэнтези или традиционной сказки: темный зловещий лес, пещера, летучие мыши, замок, окруженный пропастью, подъемный мост, вражеские конные стражники с арбалетами, луками и горящими факелами, опасность, риск. Казалось бы, что волшебство должно помочь героям совершить ожидаемый подвиг, но оно не срабатывает. Здоровье Юры во время спасения Стеша начинает резко ухудшаться, а не наоборот, как это происходило в его предыдущих вылазках в параллельный мир, и вернувшись домой, он умирает. В особенно драматический момент спасения Стеша полуслепой и полуглухой Мишаня, отважно помогающий ей спускаться вниз по стене замка, вдруг тоже регрессирует и начинает терять способность видеть и слышать. И даже Антон наконец-то готовый защитить своих друзей волшебным мечом, не в силах его достать. Волшебство не просто отступает в критический момент испытания героя, а исчезает вообще, потому что к концу повести автор хочет подвести и героев и читателя к пониманию того, что фантастический мир должен

отступить, если герой хочет стать настоящим героем. Пережив серьезные испытания и выйдя из них победителями, прежние забытые и «стертые» «ешки» наконец-то приходят к самоуважению, и самое главное — к способности действовать и стоять за себя и за других.

Используя фантастику и героев-аутсайдеров в «Классе коррекции», Мурашова озвучивает свою гражданскую позицию: она пересматривает конструкт героя и героизма в детской литературе, и в то же время подвергает сомнению традиционные понятия «нормы» и «нормальности», которых придерживается современное российское общество. В «Классе коррекции» Мурашова также смело апеллирует к болезненным социальным язвам. В неограниченный круг ее тем входят бедность, отчуждение, алкоголизм среди взрослых и детей, бездомность, детская проституция, социальное неравенство и многие другие неудобные темы, лишь изредка поверхностно проскальзывающие в жанровой детской литературе. Авторская позиция является не только проявлением социальной сознательности, но и эстетически эффективна. Структура портал-квест фэнтези приглашает читателя еще раз задуматься о связи «реального» с «нереальным», о противостоянии добра и зла, и эти авторские стратегии в конце концов приводят героев к безусловному принятию реальной жизни.

Примечания

¹ Также о конструкте «ненормальных» в социальном дискурсе см.: Foucault M. *Abnormal: lectures at the Collège de France, 1974–1975*. N. Y.: Picador, 1999. С. 55–57.

² См., напр.: Balina M. 'It's Grand to be an Orphan!': Crafting Happy Citizens in Soviet Children's Literature of the 1920s. *Petrified Utopia: Happiness Soviet Style* / ed. Balina M. and Dobrenko E (eds). L.: Anthem, 2009. С. 99–114; Девятова Е. В. Беспризорность в контексте российской культуры: автореф. дисс. ... канд. культурологии. Челябинск, 2001. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/besprizornost-v-kontekste-rossiiskoi-kultury> (дата обращения: 05.03.2014); Gorsukh A. *Youth in Revolutionary Russia: Enthusiasts, Bohemians, Delinquents*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2000.

³ Вопрос инвалидности был болезненным для советских властей. Например, запрещались организации ветеранов и инвалидов войны или участие в паралимпийских играх на Западе. Приглашение организаторов Паралимпийских игр в Великобритании и Канаде прислать паралимпийскую команду для участия в играх было отклонено лаконичным и категоричным ответом советского правительства, что в СССР нет инвалидов. Например, см. Физелер Б. «Нищие победители»: инвалиды Великой Отечественной войны в Советском Союзе [Электронный ресурс] // Неприкосновенный запас. 2005. № 2–3. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/fi33.html> (дата обращения: 05.03.2014). Также см. интервью с паралимпийской чемпионкой Аленой Кауфман. В Советском Союзе инвалидов прятали [Электронный ресурс] // Лыжный спорт. 2012. 11 мая. URL: <http://www.skisport.ru/news/index.php?news=14103> (дата обращения: 05.03.2014).

- ⁴ См., напр., комментарий [Курская 2011], см. также [Асонова 2011].
- ⁵ См. *Rudova L.* From Character-Building to Criminal Pursuits: Russian Children's Literature in Transition. Russian Children's Literature and Culture. Balina M. and Rudova L. (Eds.) N. Y.: Routledge, 2008. С. 19–40.
- ⁶ См., напр. [Фролова 2011], а также [Трученков Д. 2009; Дубина Н, 2007].
- ⁷ О функции фантастики см. также: *Todorov T.* The Fantastic: a Structural Approach to a Literary Genre. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1973.
- ⁸ О «функциональных сиротах» см. [Nikolajeva 2005, с. 149].
- ⁹ См. [Mendlesohn 2008].
- ¹⁰ Напр., см. [Stemp 2004].
- ¹¹ См. «Песня о первом пионерском отряде» (1964; муз. А. Долуханяна, сл. С. Рунге).
- ¹² Волшебный меч — популярный предмет в жанре фэнтези, а также в традиционных фольклорных формах (например, в сказке или былине) и средневековых европейских легендах. Функция меча — придать герою сверхъестественную силу в борьбе со злыми силами.
- ¹³ Конан-варвар — герой-воин фэнтези, комиксов, кинофильмов и компьютерных игр, придуманный Робертом Говардом в 1932 г. для pulp журналов. Конан обладает огромной силой и талантом воина. Он также великолепно владеет разными видами оружия. В повести Мурашовой он фигурирует как символ физической силы и лидерства для Антона и Юры. У Юры дома висит киноплакат с изображением Арнольда Шварценеггера в роли Конана-варвара в одноименном фильме.

Источники

Мурашова Е. Класс коррекции. М.: Самокат, 2010.

Исследования

- Асонова Е.* «Читаем детское» [Электронный ресурс] // OpenSpace.ru. 07.06.2011. URL: <http://os.colta.ru/literature/events/details/22945/> (дата обращения: 05.03.2014).
- Бухина О.* Еще один тревожный: о книге Екатерины Мурашовой «Гвардия тревоги» [Электронный ресурс] // Библиотека в школе. 2009. № 3. URL: http://lib.1september.ru/view_article.php?id=200900311 (дата обращения: 05.03.2014).
- Дубина Н.* Особенная сказка для особенных детей [Электронный ресурс] // Книжная ярмарка имени Крупской. 2007. URL: <http://www.krupaspb.ru/piterbook/recenzii.html?nn=382> (дата обращения: 05.03.2014).
- Каменецкая М.* Гимназисты в лесу [Электронный ресурс] // Санкт-Петербургские ведомости. 2010. 13 марта. URL: http://www.spbvedomosti.ru/article.htm?id=10265796@SV_Articles (дата обращения: 05.03.2014).
- Курская А.* Реализм возвращается в современную литературу для подростков [Электронный ресурс] // РИА Новости. 2011 20 дек. URL: <http://www.bigbook.ru/smi/detail.php?ID=12980> (дата обращения: 05.03.2014).
- Литовская М. А.* «Время всегда хорошее»: социальная психология для современного подростка // Детская литература сегодня. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2010. С. 25–34.
- Метелкина О.* О двух повестях Екатерины Мурашовой // Лит. учеба. 2011. № 4. С. 139–155.
- Трученков Д.* Тревожные миры о всеобщем счастье [Электронный ресурс] // Книжная ярмарка имени Крупской. 2009. URL: <http://www.krupaspb.ru/piterbook/recenzii.html?nn=569> (дата обращения: 05.03.2014).

- Фролова Т.* Костыли и земляника. Екатерина Мурашова. «Класс коррекции» [Электронный ресурс] // Переplet. 2011. № 1. С. 32–38. URL: <http://www.docme.ru/doc/34673/pereplet.pr> (дата обращения: 05.03.2014).
- Gilead S.* Magic Abjured: Closure in Children's Fantasy Fiction // PMLA. 1991. Vol. 106. № 2. P. 277–293.
- Jackson R.* Fantasy: The Literature of Subversion. L.: Routledge, 2003.
- Mendlesohn F.* Diana Wynne Jones: Children's Literature and the Fantastic Tradition. N. Y.: Routledge, 2005.
- Mendlesohn F.* Rhetorics of Fantasy. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press, 2008.
- Nikolajeva M.* Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press, 2005.
- Stemp J.* Devices and Desires: Science Fiction, Fantasy and Disability in Literature for Young People. Disability Studies Quarterly. 2004. Vol. 24 no. 1 [Electronical resource]. URL: <http://dsq-sds.org/issue/view/38> (дата обращения: 05.03.2014).
- Wilkie-Stibbs Ch.* The Outside Child In and Out of the Book. N. Y.: Routledge, 2008..

ГЛАВЫ ИЗ УЧЕБНИКА

В. Головин

НИКОЛАЙ НЕКРАСОВ КАК ДЕТСКИЙ ПИСАТЕЛЬ: ПРОЕКТ ГЛАВЫ УЧЕБНИКА

Публикация представляет собой проект главы о творчестве Н. А. Некрасова для учебника «История русской детской литературы» и включает анализ только тех произведений, которые сам Н. А. Некрасов предназначал детскому читателю.

Ключевые слова: Некрасов, детская литература, стихотворения детям, эстетика радости, раек, раешник, сказка, обозрение, водевиль.

Предисловие

Учебник по истории русской детской литературы должен быть филологическим, потому что это учебник по истории литературы. В силу этого глава о творчестве Н. А. Некрасова для детей должна включать только два раздела: «Некрасов — критик детской литературы» и «произведения Н. А. Некрасова для детей». Причем во втором разделе следует размещать только те произведения, которые сам поэт предназначал детям. Включение другой поэзии, «охрестоматизированной» и вошедшей в круг детского чтения, подразумевало бы иную парадигму анализа, учитывающую учебно-педагогические причины включения того или иного произведения в детское чтение, детская читательская рефлексия и др. Рассуждения о соответствии поэтического качества произведения детским читательским ожиданиям достаточно лукавы, поскольку автором, предложившим то или иное стихотворение детям будет не Некрасов, а методист — составитель конкретной хрестоматии¹.

Именно поэтому в этой главе принципиально отсутствуют упоминания о ранних «сказочных» опытах поэта и анализ хрестоматийных стихотворений «Крестьянские дети» «Мороз, Красный нос», фрагментов «Кому на Руси жить хорошо» и др. Стихотворение «Железная дорога» исключается из анализа, поскольку подзаголовок «Посвящается детям» после ряда публикаций автор снял. Каковы ни были бы причины снятия посвящения (цензурный запрет исключается, наоборот, в поздних прижизненных изданиях восстанавливались цензурные пропуски), мы исходим из воли автора

и не рассматриваем произведения, не имеющие прямой авторской адресации детям.

Некрасов — критик детской литературы

Некрасову принадлежат рецензии на три книги, адресованные детям: «Князь Курбский» Б. Федорова, «Дитя-художник. Русский патриот. Пять стихотворений» Н. Ступина и на подарочную брошюру «Дедушка Крылов» Д. В. Григоровича. Тексты первых двух рецензий не содержат концептуальных мыслей и представляют собой остракическую критическую риторичку, аналогичную риторике В. Г. Белинского в отношении большинства произведений для детей: «Книга (Б. Федорова) бесполезная и даже некоторым образом вредная, потому что может помешать развитию в них хорошего вкуса и научить высокому слогу, который давно вышел из моды и употребляется только в комедиях для смеху»; «Простее сказать: “Дитя-художник” учит детей марать и резать бумагу, — для какой пользы — неизвестно».

Единственно содержательное в этих рецензиях — критика высокопарных рифм и мысль о несоответствии содержания произведений и возраста адресата.

Третья рецензия на книгу о Крылове скорее напоминает благосклонный рекламный очерк.

Произведения Н. А. Некрасова для детей

Н. А. Некрасов — автор двух детских водевилей: «Федя и Володя» и «Великодушный поступок», датированных 1840 годом, когда поэт был учителем в пансионе Г. Ф. Бенецкого и, скорее всего, рассчитывал на исполнение их детьми. Впоследствии Некрасов критически относился к своему раннему творчеству и никогда не включал драматические произведения в собрания сочинений. При жизни поэта водевили не печатались и не ставились. Но, поскольку они представляют собой первый опыт обращения Некрасова к творчеству для детей и одно время предназначались автором к печати (об этом свидетельствует цензурное прохождение текстов), кратко на них остановимся — прежде всего с точки зрения представления творческой эволюции Некрасова как автора произведений для детей.

Несмотря на различие сюжетов², в водевилях представлена общая, достаточно тривиальная схема повествования — детский порок или порочный нрав и его исправление, эта схема подкрепляется наличием трех амплуа (порочное дитя, благодетельное дитя и резонер

(резонеры)), развязка дается в виде happy end'a с соответствующим морализаторским куплетом:

А чтоб снова нам печали
Не случилось такой,
От проказ мы будем дале,
И пойдет все чередой.
Мы теперь постигли ясно,
Что в проказах нет пути
И что истинно прекрасно —
Хорошо себя вести! («Великодушный поступок»)

Я буду хорошо учиться
И хорошо себя вести,
Лишь стану с умными дружиться,
А шалунам скажу прости... («Федя и Володя»)

Оба сюжета имеют жанровую куплетно-водевильную форму и предполагали шутивно-ироническое отношение к действию. При всей сюжетно-типовой шаблонности некрасовских детских водевилей отметим, что автор точно представил излишнее резонерское «занудство» взрослых, в какой-то степени мотивирующее кризисную ситуацию («детская дуэль»), отчасти показал психологическую дисгармонию отца и сына и суммировал короткий реестр детской лжи о невыученном уроке.

Некрасов предназначал детям только шесть стихотворений. В 1868 году во втором номере «Отечественных записок» опубликованы стихотворения «Дедушка Яков», «Пчелы» и «Генерал Топтыгин» с авторским примечанием: «Из приготавливаемой к печати книги стихотворений для детского чтения». В отдельных изданиях стихотворений 1869 и 1873 (II том) года эти произведения имеют посвящение: «Стихотворения, посвященные русским детям (1867)». С таким же посвящением («Из стихотворений, посвященных русским детям») в первом номере «Отечественных записок» 1871 г. опубликованы «Дедушка Мазай и зайцы» и «Соловьи», впоследствии также вошедшие в третий том собрания стихотворений Некрасова 1873 г. с подзаголовком и датой на шмуцтитуле: «Стихотворения, посвященные русским детям (1870)». В 1873 г. в книге «Нашим детям. Иллюстрированный литературно-научный сборник. Издание А. Н. Якоби» (СПб., 1873) опубликовано стихотворение «Накануне светлого праздника» с подписью: «Н. Некрасов», датой: «20 марта 1873» и подзаголовком: «Из стихотворений, посвященных русским детям».

Таким образом, только эти шесть стихотворений, имеющие прямую авторскую адресацию детям и объединенные в единый цикл,

могут считаться стихотворениями Н. А. Некрасова для детей. Каждое из шести стихотворений Некрасова относится к оригинальным опытам, имеет свои новации как в отношении литературной традиции, так и внутри цикла и поэтому требует отдельного рассмотрения.

Дядюшка Яков. В стихотворении впервые в детской поэзии доминирует раешный стих, что не только соответствует сюжету стихотворения (предложение офенем товара), но и является формой вызывающую *радостную* читательскую эмоцию. Раешный стих, будучи для читателя прецедентным, ассоциировался с ярмаркой, весельем, подарками, театрализованными представлениями (раек, Петрушка, балаганный дед и пр.). Некрасов стимулировал радостную читательскую эмоцию, усиливая ее несколькими факторами, в том числе яркой презентацией пряничных игрушек:

Эй! малолетки!
Пряники редки,
Всякие штуки:
Окуни, щуки,
Киты, лошадки!
Посмотришь — лобы,
Раскусишь — сладки,
Оближешь губы!..

Раешная куплетная форма: «По грушу! по грушу! / Купи, сменяй! / У дядюшки у Якова, / Сбоина макова («Про баб товару всякого»; «Хватит про всякого»), начинается повествование лирического героя и заключает стихотворение. В экспозиции дается характеристика героя — дядюшка Яков представляется не столько офенем, сколько комическим типом: «Седенький сам, а лошадка каракова; / Вместе обоим сто лет»; «Выпито вечно и сыт, слава богу»; «Экой старик! видно добрую душу!», а также добрым балагуром-бессеребренником, близким к сказочному типу дурака. И в соответствии со сказочной традицией именно он совершает «доброе дело» — дарит книжку сироте. Стилистика поведения героя вполне соответствует балаганному зазывале, собирающему народ на представление, в данном случае мы имеем дело с торговым представлением, с «комедией повседневности»:

Затормошили старинушку бабы,
Клянчат, ласкаются, только держись:
Зубы у девок, у баб разгорелись.
Лен, и полотна, и пряжу несут.
Стойте! не вдруг! белены вы объелись?

Комедию повседневности поддерживают поэтические средства, богатая и *смешная* рифмовка:

Смех на какого-то Кузю *печально*:
Держит коня перед носом *сусального*;

Ситуацию знакомой покупательской суеты завершает дидактический мотив полезности просвещения, также впервые поданный в раешной форме. Книжки, буквари сначала выступают как товар:

Мальчик-сударик,
Купи букварик!
Отцы почтенны!
Книжки не ценны;
По гривне штука —
Деткам наука!
...
Букварь не пряник,
А почитай-ка,
Язык прикусишь...
Букварь не сайка,
А как раскусишь,
Слаще ореха!

Но затем объявляется их прагматическая полезность («Умен с ним будешь, / Денег добудешь...»), рекомендация уважаемых («Книжки с картинками, писаны четко —/ То-то дойти бы, что писано тут!»), книга сравнивается со сладостями — сайками, орехами, пряниками («Пряники, правда, послаще бы были»). Финал разрешает этот спор — самый жалеемый персонаж получает подарок балагура:

Молча крепилась Феклуша-сиротка,
Глядя, как пряники дети жуют,
А как увидела в книжках картинки,
Так на глаза навернулись слезинки.
Сжалился, дал ей букварь старина:
«Если бедна ты, так будь ты умна!»

Пчелы. Некрасов в этом стихотворении предлагает новую для детской литературы форму притчевого повествования. Поэт дважды обозначил жанр притчи («Притчу про пчелок послушай!», «Тятину притчу тем часом прослушал»), но жанр притчи подразумевает нравственное поучение, а оно здесь отсутствует. Обозначение жанра притчи скорее подчеркивает значимость и «эффективность» такого отцовского рассказа про спасение пчел. Оригинальна и форма — обращение от первого лица в стилизованной неправильно-просто-

народной форме («На-тко медку! с караваем покушай») восстанавливает реальную атмосферу и реальный сценарий родительского рассказа. И здесь Некрасов уже в первом стихе не отступает от обозначения *радостного* для детской жизни события — угощения ребенка караваем с медом. Все это в совокупности обуславливает более эмоционально-осязаемую читательскую рефлексю и доверие тексту. Читательское сострадание утонувшим пчелам усиливается тем, что поэт только однажды называет насекомых пчелами, в остальных случаях он именуется их или «пчелками», или даже «милыми», «работницами», «сердечными», «богомолками». Перифразы и эпитеты («милые») в сочетании с описанием трагедийной картины («Сил не хватает у милой. Беда! / Пчелами вся запестрела вода») переводят притчу в лирическую тональность: Некрасов апеллирует фразами, близкими к лирическим формулам («Тонут работницы, тонут сердечные!») и соответственно транслирует читателю, возможно, знакомому с такими формулами, сильное эмоциональное переживание и напряжение. По сути дела мы имеем дело с одним из первых опытов лирики в детской поэзии. Особая трагедийность (а впоследствии и *радость*) сюжета стихотворения заключается в том, что у читателя некрасовского времени образ пчелы ассоциировался не только с трудолюбивым насекомым или насекомым-медоносом. Образ пчелы был связан с массой апокрифических и легендарных текстов, фиксировался в многочисленных паремиях (пчелу создал Бог и она защитила спасителя, имитировав собой гвоздь на его сердце; пчела — Божья угодница, поскольку доставляет воск на свечи; «не на себя пчела работает»; пчела жалит только грешника; пчела — вестница весны и пр.). Более того, именно в Благовещение, когда в стихотворении появляется спаситель пчел — Божий человек, совершается ряд пчеловодческих обрядов. Не стоит думать, что каждый ребенок-читатель владел знанием народных представлений о пчелах, но то что он мог знать об особом, божественном статусе пчелы представляется несомненным, что и поддерживается некрасовским сравнением:

Поняли пчелки сноровку мудреную:
Так и валят и валят отдыхать!
Как богомолки у церкви на лавочке,
Сели — сидят.
На бугре-то ни травочки,
Ну а в лесу и в полях благодать:

Отметим также, что простое спасение пчел предлагает «Христов человек», появившийся в праздник Благовещения. «Благовещенскую» аллегория нужно воспринимать только на лексическом уровне (также «благая весть») и в контексте «силы праздника». Но образ Христова человека, человека божьего и даже блаженного (отметим также и другие синонимы — юродивый, дурачок), наполняет стихотворение мотивом чуда — он предлагает простое и очевидное (поставить в воду веточки, на которых будут отдыхать нагруженные нектаром пчелы и не будут тонуть), которое не дано грешным («Горю помочь мы не чаяли, грешные, / Не догадаться самим бы вовек!»).

Дидактический сценарий: ты ешь мед — послушай притчу о трудностях медосбора и поблагодари спасителя, Некрасов облакает в лирический сюжет отцовского («тятиного») рассказа о трагическом событии и чудесном, хотя и простом, спасении, что превращает притчевую форму в лирическое стихотворение и подготавливает к искреннему сопереживанию при восприятии последних стихов:

Мед с караваем парнишка докушал,
Тятину притчу тем часом прослушал,
И за прохожего низкий поклон
Господу богу отвесил и он.

Соловьи. Стихотворение «Соловьи» по своей форме и структуре близко к «Пчелам» и представляет собой лирическую притчу с аналогичным сюжетом: трагедия — спасение. Некрасов также начинает стихотворение с обещания радости детям: мать, после выполнения хозяйских работ, собирается сводить детей в заветную соловьиную рощу. Восстановление реального сценария материнского рассказа детям, реальной атмосферы общения матери и детей достигается интересными приемами, впервые появившимися в детской поэзии — повествование может прерываться замечаниями детям:

И хорошо и люблю всем...
Да только (Клим, не трогай Сашу!)
Чуть-чуть соловушки совсем
Не разлюбили рощу нашу.

Или реалистичными детскими сценками:

Средний сын кота дразнил,
Меньшой полз матери на шею,
А старший с важностью спросил,
Кубарь пуская перед него:
— А есть ли, мама, для людей
Такие рощицы на свете? —

Описание повседневности усиливает доверие к тексту, и Некрасов здесь представил подлинную «физиологию» крестьянского поведения в заветной соловьиной роще: от песен и хороводов, до разговоров пьяных крестьян. Попутно заметим, что тема «любви к выпивке» намечена в пяти из шести стихотворений детского цикла: дедушка Мазай, дядюшка Яков, поводырь цыган и «обратный» ямщик, кузнец не прочь выпить, что придает особый, искренний/национальный колорит как образу, так реальности быта.

Главный образ стихотворения — соловей, видимо, вследствие своего богатого пения (С. Т. Аксаков отмечал в песне курского соловья, обозначенного в тексте, от 8 до 24 колен пения) и календарной приуроченности пения к весне, обладал особой семантикой: соловей относился к «чистым» птицам, считался божьей птицей, поющей в раю, за свое пение пользовался любовью Бога и Божьей Матери, убийство соловья считалось серьезным грехом. Повторяем, мы не предполагаем повсеместного знания о народных представлениях о соловье у юных читателей — современников некрасовской поэзии, но в силу развитой «соловьиной традиции» в русской культуре и литературе эти представления могли быть не чужды детям-читателям. Схожесть описываемой «соловьиной рощи» и райского места, особенно в финале некрасовского стихотворения с его отчетливым социальным пафосом, безусловно, есть.

Образ соловья, вместе с описанной Некрасовым «рощей деревенского счастья», усиливает эмоциональную тревогу воспринимающего текст, когда появляется мотив истребления птиц и умолкания рощи из-за скупости людей. И это дает обратный эффект радостной эмоции, когда люди «положили меж собой» спасти птиц, наложив табу на их ловлю. В двух стихах Некрасова есть интересный подтекст, который также мог угадываться читателем и требует комментария:

Пришла, рассказывал ваш дед,
Весна, а роща как немая
Стоит — гостей залетных нет!
Взяла крестьян тоска большая.
Уж вот и праздник наступил,
И на поляне погуляли,
Да праздник им не в праздник был!

Праздник, если он теряет веселье, или справляется не так как раньше, может потерять свою позитивную прагматику.

Следует отметить, что при описании трех состояний соловьиной рощи (поющей, замолчавшей, и снова поющей) ассоциативно

угадывается известный сказочный мотив засыпания-просыпания заколдованной царевны (царства), который на момент написания стихотворения уже активно использовался в мировой и русской литературных традициях.

В стихотворении заключена притча о «наказанной жадности» и нравственном спасении. Но Некрасову удается уйти от притчевой прямолинейности, благодаря лирике повседневности, описанию детских забав и нарушений и детскости восприятия: после завершения притчи средний сын дразнит кота, младший ползет матери на шею, а старший пускает кубарь — дети не находятся в «нравственном впечатлении». Некрасов предлагает другой вывод, провоцируя его детским вопросом («— А есть ли, мама, для людей/ Такие рощицы на свете?»), который является характерным проявлением некрасовского социального пессимизма:

Нет, мест таких... без податей
И без рекрутчины нет, дети.
А если б были для людей
Такие рощи и полянки,
Все на руках своих детей
Туда бы отнесли крестьянки!

Генерал Топтыгин. Стихотворение «Генерал Топтыгин» представляет собой анекдот — короткий рассказ о забавном происшествии. В тоже время Некрасов сохраняет идею детского ожидания праздника с его забавами и зрелищами. Вождение медведя было одним из самых популярных зрелищ некрасовского времени. Приведем только одно воспоминание: «Приход вожака с медведем составлял эпоху в деревенской глухой жизни, все бежало навстречу — и старый, и малый; даже бабушка Анофревна, которая за немогою уже с печки не спускалась, и та бежит» [Некрылова 2004, с. 60]. Некрасов вводит в детскую поэзию как анекдот, так и прием трагедийности.

Эмоциональная рефлексия читателя, знакомого с традицией вождения медведя, усиливалась представленной меной ролей — обычно медведь выполнял просьбы цыгана-поводыря, имитировал собой человека: показывал как девки румянятся, как в зеркальце смотрятся, как солдаты маршируют, как малые ребята горох крадут, как мужик напивается, как стреляют и пр. У Некрасова обратная, вполне карнавальная картина, стационарный зритель («почтовой станции диктатор») стремится выполнить приказы медведя.

Предполагаем, что введенный в стихотворение мотив «важный человек в смешном положении», является ожидаемым для детского читателя и в какой-то степени компенсаторным. С другой стороны, на этом мотиве во многом построен петрушечный театр. А для читателя-ребенка ценно то, что знакомо ему по опыту. Важно и воссоздание театральной ярмарочной сцены — сюжет строится на случайном и непредвиденном стечении обстоятельств, что характерно для комедии положений, представлено трагедийное «вождение медведя», выписаны реакции деревенских зрителей. Все это и создает парадокс веселого восприятия — а на самом деле, по причине пьянства, закованный и с кольцом на губе бедный медведь бьется на ухабах, пугает лошадей и в мучениях созывает толпу деревенских зевак.

«Дедушка Мазай и зайцы». В стихотворении представлен особый тип лирического героя. Он близок по своему амплуа к сказочному «дураку», шуту, и именно поэтому, в силу своей «отличности», шутовскому поведению, он и выполняет, как и его сказочные и литературные прототипы, нравственный долг — спасает обреченных зайцев.

«Отличность» и чудаковатость Мазая, представлена уже в начале стихотворения:

Вдов он, бездетен, имеет лишь внука,
Торной дорогой ходить ему — скука!
За сорок верст в Кострому напрямиком
Сбегать лесами ему нипочем:
«Лес не дорога: по птице, по зверю
Выпалить можно». — А леший? — «Не верю!
Раз в кураже я их звал-поджидал
Целую ночь, — никого не видал!»

«Вдов он, бездетен, имеет лишь внука» — характеристика, которая является ключевой в стихотворении. В «кураже», т. е. нетрезвым или в лихости, Мазай пытается общаться с inferнальной силой, что абсолютно неестественно для русского крестьянина. Далее Мазай поэтически описывает природу низменного края сравнивая тишину ночного леса с церковной тишиной: также косвенный признак его «нетакости» — герой выступает как крестьянский пейзажный лирик. Затем, после промаха по зайцу, также является нестандартный, «альтруистический» подход, хотя добыча зайца является приятным дополнением к крестьянскому доходу:

Дедушка пальцем косому грозит:
«Врешь — упадешь!» — добродушно кричит.

Итак, Мазай — ружейный охотник, что весьма редко для крестьянина, при этом альтруист и в тоже время он не прочь пообщаться с нечистью и рассказчик-лирик. Далее ему дается характеристика балагура — он рассказывает два анекдота:

Кузя сломал у ружьишка курок,
Спичек таскает с собой коробок,
Сядет за кустом — тетерю подманит,
Спичку к затравке приложит — и грянет!
Ходит с ружьишком другой зверолов,
Носит с собою горшок угольков.
«Что ты таскаешь горшок с угольками?» —
Больно, родимый, я зябок руками;
Ежели зайца теперь сослежу,
Прежде я сяду, ружье положу,
Над уголочками руки погрею,
Да уж потом и палю по злодею!

Отрывок включает два мотива: первый — это мотив сломанного курка и поиска выхода из этой ситуации, второй — мотив холода. Названные мотивы совпадают с мотивами охотничьих анекдотов барона Мюнхгаузена. Как мы помним, у Мюнхгаузена ломается курок, и он страшным ударом кулака высекает искры из глаз, которые через затравку осуществляют возгорание пороха и удачный выстрел. Мотив нестерпимого холода также частотен в охотничьих рассказах Мюнхгаузена, особенно когда он путешествует по России. Один сюжет из Мюнхгаузена объединяет два мотива (поломка курка и холод). Он собирается ножом наладить курок, в это время на него бросается медведь. Взбираясь от него на дерево он теряет нож, который черенком торчит из снега. Поскольку стоит страшный холод, хвастливый барон воспользовался жидкостью, «которая в минуту страха у человека имеется в изобилии». Жестокий холод мгновенно заморозил струю, Мюнхгаузен за ледяную сосульку подтягивает нож, чинит курок и добывает медведя [Приключения барона Мюнхгаузена 1985, с. 86].

Сам Некрасов недвусмысленно намекает на совпадение анекдотов у Мазая и Мюнхгаузена:

«Вот так охотник!» — Мазай прибавлял.
Я, признаюсь, от души хохотал.
Впрочем, милей анекдотов крестьянских
(Чем они хуже, однако, дворянских?)

Я от Мазая рассказы слышал.
Дети, для вас я один записал...

Все перечисленные сюжеты от Мюнхгаузена вошли в первый перевод книги о Мюнхгаузене на русский язык Н. П. Осипова, который вышел в 1791 г. под заглавием: «Не любо — не слушай, а лгать не мешай». Обратим внимание, что это название зашифровано повторится во время возвращения Мазая с зайцами в деревню:

Было потехи у баб, ребятишек,
Как прокатил я деревней зайчишек:
«Глянь-ко: что делает старый Мазай!»
Ладно! любуйся, а нам не мешай!

Но этот парафраз пословицы «Не любо — не слушай, а лгать не мешай» не только возможная отсылка к первому изданию книги о Мюнхгаузене на русском языке. В собрании русских сказок А. Н. Афанасьева предлагается десять вариантов сказок-небылиц «Не любо — не слушай», с сюжетами, основанными на нелепицах и лжи. [Не любо — не слушай 1985, с. 144–155]. Мотивы в них вполне мюнхгаузеновские: зад и перед лошади разделяются и живут отдельно, потом сшиваются; на мухах, комарах летают на небо; летают, привязав веревки к ногам журавлей; утка или волк своим хвостом вытаскивает мужика из болота, журавли или медведь впрягаются в хомут и тащат телегу; мужик на растущем горохе или дубе попадает на небо; мужик собрал утиные яйца, прилетела утка, вывела утят, мужик всех зажарил и съел; искры из глаз воспаляют порох, ружье стреляет и добывается тетерев³.

В этих сказках-небылицах мы постоянно встречаем раешный стих, его и использует балагур-Мазай, когда он выпускает зайцев с выкриком:

Лодку причалил —
и «с Богом!» сказал...
И во весь дух
Пошли зайчишки.
А я им: «У-х!»
Живей, зверишки!
Смотри, косой,
Теперь спасайся,
А чур зимой
Не попадайся!
Прицельсь — бух!
И ляжешь... У-у-у-х!..»

Мазай кричит раешным стихом — языком уличных и балаганных балагуров, что объединяет его Петрушкой, раешником (владельцем и поэтом райка), балаганным зазывалой, офенем. Все так же моделируется *радостное* восприятие: раешный стих — маркер радости по причастности к ярмарочному веселью и ярмарочным покупкам и подаркам.

Некрасов поддерживает в Мазе статус чудака, но не оставляет его в этой роли окончательно. Тогда бы стихотворение перешло в русло фольклорной стилизации. Мазай не тип, а характер, а последний предполагает противоречивость. Дедушка Мазай, как и многие крестьяне ворует по весне даровые сплавные дрова, свою альтруистическую жалость к зайцам объясняет линностью их шкуры («Я их не бью ни весной, ни летом, Шкура плохая, — линяет косою...»)

Тем не менее, текст четко определяет репутацию Мазая — балагура, альтруиста, несколько странного в своей охотничьей страсти — не добытчика, а забавляющегося охотой, порскальщика, склонного пошутить с нечистью, лирика природы, русифицирующего анекдоты Мюнхгаузена. Согласимся, что такая репутация определяет Мазая как особый тип лирического героя: литературно-сказочного шута и балагура. Важной чертой такого типа является то, что он бессеребряник и именно поэтому он, и только он, совершает нравственный поступок.

В заключение следует обратиться к одной строке стихотворения, которая возможно является его шифром: «Вдов он, бездетен, имеет лишь внука». Бездетным считался тот, у кого нет своих детей, наследников («Бездетный умрет, и собака (по нем) не вззоет»). Но, если дети у Мазая умерли, оставив внука, то он не может быть назван бездетным. Бездетен может означать и означало лишь одно — дети не родились. В данном случае важно другое — данная строка поразительным образом напоминает сказку, небылицу, существующую во многих культурах. Из множества вариантов таких сказок-небылиц приводим два, и только значимые для нас отрывки.

1. «Ну вот, он согласился, старик этот. А он начал говорить сказку:

— *Когда начался свет, мне было семь лет. Батка мой не родился, дед не был женат.* Вот тогда-то жили мы богато. От наготы да босоты лომались шесты. Было медной посуды — крест да пуговица. А рогой скотины — таракан да жужжелица. А в упряжь — две кошки лысы да один кот — иноход...» [Молдавский 1955, с. 246–279].

2. *«Жил я с дедушкой, а батка мой тогда еще не родился: по тому самому, как начался свет, — было мне семь лет. Жили мы*

куда богато! Был у нас большой дом из одного кирпичика; глазом не окинешь, а взглянуть не на что; светом обгорожен, небом покрыт. Лошадей было много: шесть кошек езжалых...» [Не любо — не слушай 1985, с. 144–155, вариант 6].

Подчеркнем, что название этих сказок-небылиц: «Не любо — не слушай», и вновь напомним строку из «Дедушки Мазая», как его воспринимают односельчане с зайцами: «Глянь-ко: что делает старый Мазай! Ладно! любуйся, а нам не мешай!». Некрасовский парафраз русской пословицы «Не любо, не слушай, а лгать (или: а врать) не мешай!» очевиден. Заметим, что эта пословица в собрании В. И. Даля находится в одном разделе («Неправда-ложь») с другой, очень похожей, но в контексте стихотворения очень важной для нас: «Ложь на охотника, а не любо — не слушай!».

Независимо от того, расшифровывалась читателем эта строка, сопоставлялась ли она со сказкой или нет, но она настраивала на восприятие стихотворения как небылицы, необыкновенного приключения чудака-бессеребряника, осуществившего, в отличие от всех, нравственный долг. Таким образом это стихотворение-анекдот — краткий забавный рассказ о необыкновенном приключении. А жанр анекдота и определяет читательскую рефлексю.

Накануне светлого праздника. В данном стихотворении, как и в «Дедушке Мазе и зайцах», Некрасов не выбирает посредника в виде лирического героя, а сам рассказывает детям о «чудесной картине». Некрасов интригует читателя, создавая эффект ожидания «чуда». Сначала он представляет нейтральную картину («Лесок малорослый», «Береза, осина, / Да ель, да сосна»), затем говорит об увиденной «чудесной картине», но не расшифровывает ее: «Ни озера, дети, / Забыть не могу», «Тут чудо-картину/ Я видел тогда!») и вновь создав «ожидающую паузу» («Начну по порядку: / Я ехал весной, / В страстную субботу, / Пред самой Святой») поэт представляет дивертисмент труда.

О Некрасове как о «певце труда» написаны сотни исследований и монографий, но нас интересует в какой форме Некрасов предлагает данную тему детскому читателю. И здесь Некрасов впервые в истории русской детской литературы представляет такую форму как «обозрение» — цикл лиро-эпиграмматических миниатюр о профессиях людей, возвращающихся к Пасхе домой. Каждая картина представляет собой обозначение профессии и устойчивую характеристику ее носителя (гуляка-портной, кузнецы-молодцы), описание

атрибутов труда и внешнего вида в обязательном сравнении (напр., «А пилы стальные / У добрых ребят, / Как рыбы живые, / На плечах дрожат!», «И словно ландкарта / Передник на нем»). У всех типов есть свои отличительные типовые характеристики (гуляка, весельчак, грязнуля, угрюмый), которые может подкрепляться дополнительными динамическими характеристиками:

Вот пильщики: сайку
Угрюмо жуют
И словно солдаты
Все в ногу идут...

Такая форма — обозрение в миниатюрах — в детском стихотворении и в авторском предложении имеет свой генетический источник — ярмарочный раек, где за каждой новой картинкой следует отнесенный к ней текст — «раешный стих» — стих, построенный на чередовании конкретных образов, насыщенный метафорами, эпитетами, омонимами, повторениями и сравнениями. Эта поэтическая форма была известна детям по ярмарочной культуре (раек, народная драма, язык Петрушки) и вызывала *радостную* реакцию. И Некрасов в своем обозрении использует многие поэтические приемы райка. Узнавание и приятие читателями-детьми обуславливалось и «прецедентностью» ожидания в том случае, если это был крестьянский юный читатель, знакомый с радостными ощущениями, подкрепляемыми гостинцами и подарками от родителей, возвращающимися с промысла через полгода отсутствия (обычный срок зимнего промысла: от Покрова до Пасхи).

Некрасов восхищается трудниками и их статью. Восхищение включает добрую иронию и завершается благопожеланием:

Я доброго всем им
Желаю пути,
В родные деревни
Скорее прийти,
Омыть с себя копоть
И пот трудовой
И встретить Святую
С веселой душой...

Таким благословением в контексте ожидаемого главного праздника, автор как будто являет собой проповедника протестантской трудовой этики (термин М. Вебера) — религиозно обоснованной доктрины о добродетельности и необходимости усердного и добросовестного труда.

Последняя, третья часть стихотворения посвящена описанию картины крестьянского хода на пасхальную службу, эмоционально усиленную яркими цветовыми пятнами (пучки горящей соломы, костры на берегу озера) и звуковыми характеристиками (громкий колокольный звон). Собственно именно эту картину поэт, вкупе с дивертисментом труда, и называет «Чудесной картиной» (Чудесная, дети, / Картина была!...). Некрасов дает здесь точную репрезентацию предпасхального ожидания чуда, но в крестьянско-деревенском изводе. В Великую субботу («Я ехал весной, / В страстную субботу») в Иерусалиме чудесным образом нисходит благодатный огонь («Вечернюю мглу / Огни озарили: / Куда-то идет / С пучками горящей / Соломы народ», «У озера ярко / Горели костры»), и, когда появляется свет, в храме раздаётся колокольный звон («Как колокол громко / Ответ прогудел!»).

Как мы уже сказали выше, литературно-педагогические (и зачастую даже литературоведческие) исследования произведений для детей Н. А. Некрасова зачастую исходят из неверных предпосылок. Во-первых, в корпус анализируемых произведений для детей включаются произведения, которые поэтом для детей не предназначались. Это задает неправильную траекторию исследований, поскольку «картинки детства» и обращение к детям не всегда свидетельствуют о том, что это произведения для детей. Во-вторых, как следствие первого, в этих исследованиях воспроизводятся раннесоветские социологические трактовки творчества Некрасова как творчества «социального сочувствия», значительно сужающее проблематику некрасовских стихов, в том числе и детских. В-третьих, герменевтический анализ по преимуществу строится, исходя из горизонта ожидания читателя XX–XXI вв., и не учитывает картину мира ребенка второй половины XIX в. — некрасовского современника.

Еще одна проблема, которая привычно оставалась вне поля зрения исследователей детского творчества Некрасова — исследования оригинальности и новаторства приемов поэта. Нужно помнить, что эстетика литературного процесса Нового времени подразумевает творческую состязательность, особенно явственно проявляющуюся в тех случаях, когда поле состязательности имеет жесткие границы — или это поле одного жанра, или, как в нашем случае, специфического адресата. Н. А. Некрасов был очень хорошо знаком с литературным потоком современной ему отечественной детской

литературы — в «Современнике» и «Отечественных записках» напечатана масса критических рецензий на произведения для детей, по которым становится очевидно, от каких «традиций» Некрасов отказывается и в каком направлении предполагает развивать оригинальную русскую детскую поэзию.

Некрасов отказывается от предложения поэтических ностальгических картинок детства, которые были известны и особенно широко представлены в 60–70 годах XIX века в «плещевской школе», которая начиналась в некрасовском «Современнике» и «Отечественных записках». Наиболее популярными к концу 60-х гг. были, во-первых, поэтические миниатюры о детстве, во-вторых, мягкое и веселое назидание, в-третьих, сострадание чему-либо. Характерными примерами таких текстов можно считать «Детство» («Вот моя деревня») И. З. Сурикова (1866), «Дети, в школу собирайтесь» М. Б. Модзалевского (1864) и «Сиротка» К. А. Петерсена (1843) вкпе с «Птичкой» («А, попалась птичка, стой!») А. А. Пчельниковой (1859).

Но в стихотворениях Некрасова ребенок не выступает главным лирическим героем, что часто было на тот момент развития детской поэзии признаком детского стихотворения. Он не использует многие другие частотные темы и сюжеты современной ему детской поэзии: детский проступок, детская игра, детское учение, пейзажные и анималистические картинки. Это не означает, что Некрасов был противником данных форм и сюжетов, но все-же он предлагает свои, оригинальные, что абсолютно соответствует эстетической традиции Нового времени: два его стихотворения представляют собой анекдот, два поэтическую притчу, одно «ярмарочную картинку» с элементами «обозрения» и одно «пасхальную картину» с обширным обозрением.

Первое, что следует отметить, это создание атмосферы *радостного восприятия*. Приемы трансляции *радости* различны — от конкретного подарка, угощения, обещания прогулки в чудесную «соловьиную» рощу до создания радостного подтекста — демонстрации «прецедентных текстов» с элементами, типами, сюжетами радостных событий, с которыми дети сталкивались в жизни. Прежде всего это относится к трансляции ярмарочного текста в виде раешника, балагуров (Мазай, Яков) и таких сюжетов, как например, «вождения медведя» и «важный человек в смешном положении». Некрасов впервые мощно вводит в детскую поэзию элементы театрализации, как в сюжет (использование приемов комедии положений и травестийности, ярмарочных представ-

лений), так и в систему восприятия: зритель (читатель) знает причину комичности ситуации («Генерал Топтыгин»), о чем не догадываются ее герои.

Второе — Некрасов на основе преимущественно яркого события, определенно значимого для детей (спасения зайцев, соловьев, пчел), создает напряженный сюжет благодаря лиризации произведения. Ряд сюжетов строится на парадигме «смерть-спасение», с кульминационной точкой «отчаяния», после чего следует чудесное спасение. Напряжению способствует семантическая многозначность лирических образов (соловьи, пчелы). Эмоцию детского восприятия усиливает реализация «чуда» (чудесного мотива), представленная в трех стихотворениях. Некрасов использует также «сказочные прецеденты» как в системе восприятия произведения через формулу («Дедушка Мазай и зайцы»), так и в аллегорической трансляции мотива засыпание-просыпание («Соловьи»).

Некрасов — первый автор стихотворного обозрения в детской литературе («Накануне светлого праздника»), которая генетически связана с традицией ярмарочного райка. Под стихотворным обозрением мы понимаем чередование лиро-эпиграмматических миниатюр. Впоследствии такая форма будет весьма востребована у детских поэтов Серебряного века (напр., «У антиквария» М. Моравской) и особенно в советское время (напр., С. Я. Маршак «Детки в клетке», «Азбука в стихах и картинках», «Цирк»).

Примечания

¹ См., например, статью о стихотворении «Школьник» [Макеев, Герасимова].

² «Великодушный поступок» — мальчик Ваня подламывает стул учителю пансиона и он падает на уроке. Затем следует долгое выпытывание учителями, кто совершил такой дерзкий проступок. Всем грозит наказание в виде запрета на воскресный отпуск домой и лишения обеда. Видя общее страдание, другой мальчик Митя, пеняет виновному, и сам вместо него признается в не совершенном проступке. Это сильно воздействует на Ваню и он искренне и публично кается. В итоге все прощены, мальчики обнимаются и хор учеников поет «раскаятельный куплет». «Федя и Володя» — Федя не может признаться в своей симпатии к Соне и вследствие этого постоянно привирает, чему следуют нравственные укоры и нравоучения отца и гувернера. Во время детского бала он из ревности вызывает на «дуэль» своего «противника» — бывшего друга Володю. Отец и гувернер тайно наблюдают за сценой «дуэли» и благородным поведением Володи. При их появлении Федя раскаивается, осознает присущую ему своенравность и все заключается дружески-саморезонерским куплетом.

³ Все эти сказки получили сравнительно-типологический комментарий в академическом издании, и первая книга о Мюнхгаузене на русском языке там указана (Примечания // Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: в 3 т. М.: Наука, 1984–1985. (Лит. памятники). Т. 3. С. 402–407).

Источники

Не любо — не слушай // Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: в 3 т. М.: Наука, 1984–1985. (Лит. памятники). Т. 3.

Приключения барона Мюнхгаузена. М.: Наука, 1985. (Лит. памятники.).

Исследования

Макеев М., Герасимова К. Стихотворение Н. А. Некрасова «Школьник» и проблема «демократизации» канона в русской школе 1860-х годов // Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон / ред. тома А. Вдовин, Р. Лейбов. [Acta Slavica Estonica IV. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, IX]. Тарту, 2013. С. 188–202.

Молдавский Д. Комментарий // Русская сатирическая сказка: в записях середины XIX–XX века. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1955.

Некрылова А. Ф. Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища. Конец XVIII — начало XX века. СПб.: Азбука-классика, 2004.

МАТЕРИАЛЫ

А. Жвалевский, Е. Пастернак

КАК ЗАЩИТИТЬ КЛАССИКОВ

Год назад мы начали писать книгу «Смерть Мертвым душам!». Как уже можно судить по самому заглавию, для работы над ней нам пришлось изрядно освежить свои познания в школьной программе и перелистать Толстого, Гоголя, Пушкина, Тургенева...

С некоторым потрясением мы обнаружили, что, оказывается, в школе нас заставляли читать прекрасно написанную литературу. Причем, ключевым, к сожалению, все же оставалось слово «заставляли», что надолго оставило самые нелестные впечатления о школьном списке: «ну и нудятина», «скорей бы сдать и забыть», «ненавижу Гоголя!» и пр. Думаю, под этим могли бы обеими руками подписаться и современные школьники, которые реагируют подобным образом даже не на текст, а на фамилию на обложке. Например, продавцы книжных магазинов рассказывали нам, что некоторые дети отказываются покупать книжку, автором которой значится Пастернак: «Школьная программа? Да ну ее!». «Пастернак», правда, здесь Евгения, а не Борис, но отвращение к классике, привитое в школе, застит глаза.

И тогда мы задумались — как сломать этот шаблон? Как убедить современного подростка, что Толстой «крут», Гоголь «прикольный», а Достоевский (уж простите за сленг) вообще «жесть»? В нашей повести мы предложили несколько способов пропаганды чтения, причем больше всего нас вдохновило написание фанфиков по классическим образцам.

Слово «фанфик», как известно, означает творчество поклонников какой-либо книги или фильма. Допустим, проглотил подросток всю эпопею о Гарри Поттере, перечитал раз, другой, третий... а с любимым героем расставаться не хочется. Вот и берет поклонник клавиатуру, напрягает фантазию и сочиняет продолжение приключений Гарри. Или историю где главным героем становится какой-нибудь второстепенный персонаж. Или вообще предлагает альтернативное развитие событий в мире того или автора. Фанфики чрезвычайно популярны в сообществах книжных фанатов. Этот вид литературы

позволяет поклонникам не только заново пережить погружение в любимый мир, но и сделать героев более близкими, «своими».

Вот мы и подумали — почему бы не применить этот же метод для популяризации русской классики? Чтобы написать фанфик, недостаточно скопировать реферат в Интернете — а именно так сегодня в школе пишется подавляющее большинство «самостоятельных работ». Текст придется пропустить через себя, задуматься о характере героя, его поступках. Это совсем другое качество чтения, оно требует усилия, но и результат должен быть не таким, как при поверхностном «прохождении темы» на уроке. Чтобы мотивировать будущих авторов фанфиков, мы решили опубликовать лучшие из текстов в книге вместе с повестью «Мертвые души». Публикация — мощный стимул для любого пишущего человека.

Издательство «Розовый жираф» поддержало нас, хоть и с опаской. Был риск, что фанфиков пришлют очень мало, выбрать из них что-то достойное публикации получится с трудом. Чтобы подстраховаться, мы обратились к профессиональным писателям — Михаилу Яснову, Артуру Гиваргизову, Николаю Назаркину, Галине Дядиной и другим — с просьбой написать свои сиквелы, приквелы и альтернативные истории для произведений «золотого века» русской литературы.

Однако последняя предосторожность оказалась излишней.

Фанфиков на конкурс прислали более тысячи. И это с учетом того, что возможностей для массовой рекламы ни у нас, ни у издательства не было. Продвижением идеи занялись школьные учителя и библиотекари. Некоторую поддержку оказали и интернет-ресурсы, которые специализируются на проблемах детской литературы.

К слову, в профессиональном сообществе отношение к конкурсу было неоднозначным. Например, Дмитрий Быков подозревал, что таким образом мы поощряем графоманов. В чем-то он прав — большую часть текстов, присланных нам школьниками, можно считать графоманскими и эпигонскими. Но следует помнить, что конкурс не литературный, у него совсем другая цель. Кстати, некоторые школьники очень неплохо имитировали авторский стиль Тургенева или Булгакова, что можно считать первым шагом на пути к литературному мастерству.

Второй приятной неожиданностью стало общая атмосфера написанного. Мы, честно говоря, предполагали, что школьники будут звительны и беспощадны к произведениям, которыми их мучают на

уроках, начнется откровенный «стеб над святым». Но сами дети — в большинстве своем — подошли к делу совсем с другой стороны.

Они написали счастливые финалы для классических книг.

Сказка, написанная Оскаром Уайльдом «Мальчик — звезда» довольно грустная и трогательная, мне хочется эту сказку немного изменить. Мне хочется изменить тот момент, где к Мальчику приходит оборванка в лохмотьях и представляет себя мамой Мальчика (Радченко Лиза).

— А ты, наверно даже не знаешь, где находишься?

— Не знаю, — честно ответила Аня.

— Мы называем это место Дискуссионным залом. Если персонаж недоволен своей судьбой, которую ему написал автор, то он может здесь, в этом зале, рассказать свою историю, и все присутствующие голосованием могут попросить автора немного изменить сюжет до следующего собрания.

— А когда оно будет? — полюбопытствовала Аня.

— Через год, — ответила Снегурочка. — У персонажа есть время, чтобы отдохнуть от своей печальной судьбы. А потом все станет на свои места (Ксения Басманова).

— В общем, мы с Костиком — футубукеры. Мы переносим в наш мир героев тех произведений, которые заканчиваются неблагоприятно для них. Например, ваша история закончилась тем, что Маша вышла замуж за какого-то князя... Не помню, как зовут... Ну вот. А мы перенесли вас в этот мир, чтобы изменить конец вашей истории. Теперь вы, что называется, «будете жить долго и счастливо» (Стася Петрова).

Это, кстати, тема отдельного исследования — почему школьники перегружают «тяжелой прозой». Произведения русской классики замешаны на трагедии. Татьяна уезжает от Онегина и выходит замуж за не пойми кого. Дубровский расстается с Машей. Каренина гибнет. Раскольников сначала убивает, а потом страдает всю книгу. Даже «смешные» рассказы Гоголя и Чехова — это смех сквозь слезы. Зачем вываливать все эти ужасы на голову подростка и особенно младшего школьника? Да, страдания закаляют душу, но в этом ли возрасте? Светлана Лаврова (не только прекрасный детский писатель, но и врач с большим стажем) объясняет, что ребенку жизненно необходимы истории с хорошим концом. В детстве организм очень неустойчиво вырабатывает эндорфины, поэтому ребенок тянется ко всему хорошему, светлому, к тому, что повышает настроение — и, в конечном счете, шансы выжить.

Наши конкурсанты подтвердили эту теорию. В итоге мы увидели несколько сотен свадеб Онегина с Татьяной и Дубровского с Машей. Муму спасали множеством самых неожиданных способов: от морских чудовищ до местных бобров. Даже барона Мюнхгаузена поженили (хотя он, кажется, уже был женат). Даже сатиру Салтыко-

ва-Щедрина и Гоголя добрые дети снабдили хэппи-эндом. В городе Глупове наводят полный порядок, а вместо Хлестакова прибывает настоящий ревизор, который сажает плохих чиновников и назначает хороших.

Через некоторое время приехали полицейские, арестовали всех чиновников, городничему дали большой срок и огромный штраф. Остальных его поделщиков накрыла участь банкрота. Они стали бедняками. На их место поставили новых чиновников и нового главу города. Город со временем становится лучше. Все налаживается.

В скором месте город расширил свои владения и стал лучшим городом в своей губернии (Валерий Козлов).

Муму с камнем на шею медленно опустилась на дно. Она уже попрощалась с жизнью, когда к ней подплыли местные бобры.

— Привет! Тебе так удобно? — спросил один.

— Если честно, совершенный дискомфорт. Но у меня выхода нет, — ответила собака.

— Ну, это ты зря! Выход есть всегда, — вразнобой поддержали Муму бобры.

Они отвязали камень и помогли собаке доплыть до их дома. Муму прожила в семье бобров несколько месяцев. У нее появились жабры. Она прекрасно адаптировалась в местной реке и даже помогала строить своим спасителям плотину. Она охраняла нору от врагов, подружилась с подводным обществом. Но одна мысль не давала ей покоя — как там Герасим? Жив ли он, здоров? Не пострадал ли он из-за нее? (Капустина Анастасия)

Но не успел он дойти, как Герасим выхватил Муму. Тут и барыня призналась, что все это затеяла лишь для того, чтобы удержать Герасима. Она втайне любила его. А Герасим-то не знал. Поэтому и злился. А как узнал, так и говорит:

— А что ж ты молчала? Я ж из-за тебя чуть Муму не утопил. А я ее люблю куда больше тебя.

Но все-таки он ее простил. Подумал, кто ж его еще немного и глухого любить будет. Хоть эта барыня. Муму же собака. С ней не очень интересно. А так барыня может еще и родит ему кого-нибудь (Алексей Ломанов).

Как вы думаете, где оказалась Муму? Не знаете? Тогда послушайте.

Муму оказалась на... обратной стороне Земли! Да-да, не удивляйтесь, у земли есть обратная сторона. Неизвестно, где именно она находится. Может в России, может в Африке, а быть может это вообще отдельный континент (Бондаренко Анна).

Бедная Муму думала, что жизни ее пришел конец, и никак не могла понять, за что с ней так поступили. Но тут мимо проплывала Золотая рыбка, и Муму успела схватить ее за хвост (Макарова Таня).

Конечно, стремление к оптимизму не было тотальным. Попадались среди работ старшеклассников и антиутопии. Однако оптимизма в детских текстах все-таки гораздо больше, чем пессимизма.

Надо признать, что повышенное внимание учителей к конкурсу фанфиков сыграло злую шутку. Тексты, написанные под надзором педагогов, оказались самыми скучными. Да, они тщательно оформ-

лены, почти не содержат грамматических ошибок, но читать их не очень интересно. У нас даже появился опознавательный маркер — титульный лист. Если он в идеальном состоянии, то за ним следует что-то банальное, вариант стандартного школьного сочинения. Впрочем, бывали и исключения. Но самыми свежими, наиболее точно подходящими под условия конкурса, нам показались необработанные фанфики. Пусть в них не хватало запятых и нарушалось правило написания «-тся»—«-ться», зато сюжеты радовали непредсказуемостью.

Особенно ярко смотрелись тексты, выполненные школьниками в технике «поток сознания».

— Вы забыли про первую женщину-космонавта, — улыбнулся Бибигон. — Сейчас мы отправимся к Бабе-яге и попросим, чтобы она помогла нам.

— Бабушка-бабулечка! Яга-ягулечка! Нам твоя помощь нужна!

— Ох-ти! А я-то уж подумала, что забыли меня старую. Все компьютеры, серверы, принтеры. Тыфу ты, гадость! Полный пентий, короче. Глаза б не смотрели, кости б не скрипели, ступа бы не летала! Что вам надо, говорите.

— Одолжи, бабуля, ступу (Максим Зыков).

«Люди! — крикнул он громким решительным голосом. — Я спасу вас! Идите за мной!» Воцарилась внезапная тишина, все испуганно взглянули на Данко. Тогда он выхватил аварийный аккумулятор. И вдруг над головами людей, в высоко поднятой руке Данко вспыхнул яркий, ослепительный свет, который осветил темный лес, заплаканные лица детей. Этот свет придал уверенность женщинам, дети перестали плакать. Раздались торжествующие крики: «Ура! Мы спасены!» (Кузнецов Артем).

Навстречу ему синий Крош. Увидел его Колобок и от радости запел.

Я колобок, румяный бок,
Я из купленного теста мешен
В электропечку сажен
Возле компа я стужен
Я от дедушки ушел,
Я от бабушки ушел!
Машу с Мишей я нашел
И к смешарикам пошел.
Но в болото я завяз
Шрек огромный меня спас.

— Класс, круто поешь!!! Ёлки — иголки, ты певец? Вот Бараш обрадуется, будет теперь, кому его стихи петь. Айда к нам жить.

И поселился Колобок на опушке леса. Пин помог построить ему круглый домик, как у других Смешариков. И стал Колобок жить поживать со своими новыми друзьями. Но и про старых не забывал и в гости их приглашал (Дарья Митюкова).

В результате претендентов на публикацию оказалось очень много — около полусотни. Даже отказавшись от текстов взрос-

лых писателей, мы не могли поместить в сборник сочинения всех авторов. После долгих споров и обсуждений (они продолжались несколько месяцев) мы с работниками издательства «Розовый жираф» отобрали чуть больше десятка лучших из лучших. Вышедшая в декабре 2013 года книга «Смерть Мертвым душам!» примерно на треть состоит из фанфиков-победителей.

Конкурс завершен, но нам кажется, что его потенциал не исчерпан. Более тысячи детских (относительно) оригинальных литературных произведений — это богатейшая база для исследований в области возрастной психологии и социологии. Сами мы не обладаем достаточной квалификацией в этих науках, но с радостью предоставим тексты специалистам, которые проявят заинтересованность.

О многом может рассказать прекрасная работа по мотивам Салтыкова-Щедрина, которая называется «Выборы Свина»:

Угрюмый и вечно куда-то спешащий народ был вечно чем-то и кем-то недоволен...

Мэром в этом городе был Господин Свинья. Его отличительной чертой было то, что как бы ни были хороши его безумно дорогие галстуки (которые, впрочем, ему дарил Свинья-жена), костюмы (с золотыми пуговицами) и туфли (с золотой окантовкой), одевался он всегда безвкусно. Он мог надеть зеленый костюм с фиолетовым галстуком и красными ботинками или красный костюм с зеленым галстуком и фиолетовыми ботинками. Наверное, это были его любимые цвета. Вообще удивительно, что он не переокрасил в эти цвета город. Ну да ладно, и на том спасибо (Мукминова Ирина).

Такой взрослый детский взгляд, правда?

Прекрасный фанфик по басне «Стрекоза и муравей». Нам тоже всегда было очень обидно за стрекозу. Танцевать — это не так уж просто!

А фанфик о том, что совершенно необязательно трудиться тяжело и непосильно, главное, чтобы работа тебе нравилась.

Потому что, если дело
Очень по душе тебе,
Можно совершенно смело
С делом выходить к толпе...
И народ тебя поддержит!
Стань звездой! Гори! Свети!
Твой талант тебя накормит.
Не теряй его! Леги!
(Данилова Наталья)

И прекрасная былина о Лени. Не каждый взрослый додумывается до того, с кем нужно сражаться, чтобы победить себя.

Вздрыгнул Леня и молвил таковы слова:
«Победил меня ты, русский молодец,
Только ты с собою этот бой держал,
В каждом человеке корни пушены,
Каждому со мной держать сражение».
Так сказал и растворился в воздухе.
И ходили рассказы великие,
Как сражался грозный Илья Муромец
С главной бедою нашей русскою.
(Люда Жуковская)

Сейчас мы пытаемся осознать результаты конкурса фанфиков — что он дал нам? Повысил ли интерес к нашей книге? Самое важное — изменил ли что-то в отношении школьников к классической русской литературе?

Как только мы сможем ответить на эти вопросы, поймем, стоит ли конкурс продолжать. Возможно, в следующий раз стоит сделать акцент на переводной классической литературе. Или на литературе современной, но не входящей в разряд бестселлеров. Будем благодарны любому, кто поделится своими соображениями по этому поводу.

РЕЦЕНЗИИ

А. Костин

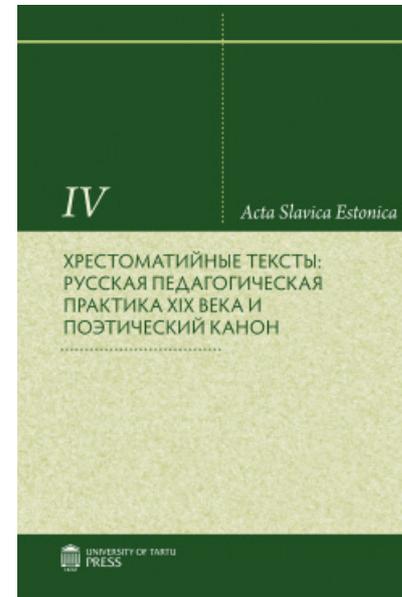
РУССКИЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ КАНОН В СВЕТЕ ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ ХРЕСТОМАТИЙ

Рец. на: Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон / ред. тома А. Вдовин, Р. Лейбов. [Acta Slavica Estonica IV. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, IX]. Тарту, 2013. 345 с.; База данных по русским хрестоматиям и книгам для чтения / сост. А. Вдовин. URL: http://ruthenia.ru/canon/hrestomatii_version_29_11_2013_s_filtami.xls

Не вызывает сомнения, что для того обширного проблемного поля, словами-сигналами в котором служат «канон», «литературная репутация», «классика», «рецепция» и пр., вопрос о школьной традиции бытования литературных текстов является во многом ключевым. Несмотря на многочисленные частные исследования в данной области, сколько-либо обобщающим трудом на русском материале мы до сих пор не обладаем, и потому коллективная работа по описанию школьных хрестоматий XIX — начала XX вв., выполненная под руководством Р. Лейбова и А. Вдовина, не может не вызывать живой заинтересованности и провоцировать на внимательное чтение.

Во вводной статье «Хрестоматийные тексты: русская поэзия и школьная практика XIX столетия» редакторы оценивают издаваемую ими книгу как «коллективную монографию» (с. 7; ср. с. 9, 10, 17, 26, 29). И хотя даже беглый взгляд на содержание заставляет усомниться в такой оценке, поскольку двенадцать составляющих эту книгу статей посвящены преимущественно частным проблемам, между тем сама вводная статья может служить образцом «сцепления» отдельных статей в единое целое, отчего этот и без того достойный тематический сборник становится возможным рассматривать как нечто большее — первый подступ к очевидно необходимому всестороннему изучению школьной традиции как фактора истории русской литературы.

В основе концепции книги лежит представление о «литературном каноне», рассматриваемом как исторически изменяющаяся



совокупность образцовых текстов, для «непрофессионального читателя» «метонимически представляющая историю национальной/мировой литературы». Редакторы замечают при этом, что «„большой национальный канон“ оказывается иерархически организованным, тексты и авторы здесь меняют свой статус, и эти изменения не всегда могут быть объяснены как внешними воздействиями, так и внутренними качествами текстов» (с. 8–9). Исследованию канона школьного как одной из составляющих этого «большого канона» и посвящена книга. Редакторы выделяют два основных направления в изучении этого явления: с одной стороны, тщательное описание и статистический анализ соответствующего материала; с другой — «тщательный контекстуальный анализ, предполагающий сочетание различных точек зрения на текст» (с. 10).

Следует отметить, что в описании материала исследования участниками издания сделан во многом революционный шаг вперед. Референтной основой для всех авторов сборника служит составленная А. Вдовиным база данных, включающая 10473 вхождения поэтических текстов в 108 хрестоматий 1805 — 1912 гг., список которых по фондам РГБ, РНБ, ГПИБ, Эстонской национальной библиотеки и научных библиотек Тартуского и Таллинского университетов был подготовлен А. Вдовиным при участии А. Сенькиной и публикуется

в книге (с. 302–309). На с. 12 эта библиография характеризуется как «пусть и не полная, но, как нам кажется, вполне репрезентативная подборка ... по которой можно с незначительной погрешностью судить о том, как складывался русский литературный канон XVIII и XIX столетий». К сожалению, в книге остаются непроясненными принципы составления этого списка — какие источники были использованы, как производился отбор, какие комплексы хрестоматий описаны со значительной полнотой, для каких возможны существенные пополнения? Все это не позволяет читателю оценить степень возможных погрешностей. Так, не вполне ясно, обусловлен ли высокий процент (25 %) остзейских изданий в библиографическом списке степенью изученности истории преподавания русской словесности на этих территориях, или реальной книгоиздательской практикой XIX века. Можно уверенно говорить, что учет лишь отдельных (хотя и ключевых) изданий многократно переиздававшихся хрестоматий существенно влияет на статистические показатели; так, для хрестоматии К. Д. Ушинского «Родное слово» учтено лишь первое издание 1864 г.; для «Русской хрестоматии» А. Д. Галахова — 6 из более 30 изданий, причем в одном случае — лишь второй том; для ряда хрестоматий (П. М. Перевлесского, К. Козьмина, В. В. Воскресенского, Н. Покровского, В. А. Соколова, и др.) учитываются единичные поздние издания.

Поскольку рассматриваемое издание при всей пестроте представляет собой опыт коллективного исследования единой проблемы, наибольший интерес в книге представляют статьи, дающие общий взгляд на русские дореволюционные хрестоматии, и прежде всего — вступительная статья Р. Лейбова и А. Вдовина, суммирующая результаты других авторов книги и описывающая основные направления в изучении дореволюционного школьного канона: институциональная история создания хрестоматий (особое внимание уделено изданиям А. Д. Галахова); специфика русских хрестоматий, выходящих в свет в остзейских землях; определение ядра школьного канона на основе статистики наиболее частых входящих отдельных текстов и поэтов (пятерка «лидеров» — Пушкин, Крылов, Жуковский, Лермонтов, И. И. Дмитриев); вопрос о степени вхождения хрестоматийных текстов в коллективную память.

Принципиально важна для понимания специфики исследуемого в книге материала статья А. Сенькиной «Изящная словесность как дидактический материал: к истории русской литературной хрестоматии (первая половина XIX в.)», где рассматривается ранняя история

формирования русской школьной хрестоматии — до выхода в 1852 г. первой официальной программы-конспекта по русской словесности. Процесс включения в школьную практику хрестоматии как основного пособия по словесности представлен здесь как отказ от актуальной до начала XIX века системы, в которой литературные сочинения изучались в курсах риторики и поэтики как иллюстрации отдельных теоретических положений. Общее направление в формировании этих первых хрестоматий, заложенное Н. И. Гречем и закрепленное А. Д. Галаховым, обусловлено тремя факторами — «во-первых, задачей представить репрезентативные образцы всех литературных родов, жанров и форм, с которыми знакомила учеников книга; во-вторых, необходимостью представить лучшие в художественном отношении произведения; в-третьих — предпочтительностью для учебного пособия текстов, написанных современным литературным языком» (с. 46). По мнению А. Сенькиной, значение этих ранних хрестоматий для дальнейшей истории школьного канона заключалось в том, что ими была подготовлена «сама идея „назначения“ определенных произведений образцовыми» (с. 52).

Верное в пределах рассматриваемого исследователем этапа, это утверждение требует уточнений с учетом практики обучения словесности в предшествующий период. Представление об образцовых авторах и сочинителях не было, конечно, русским изобретением первой половины XIX века. Школьный *curriculum* образцовых авторов лежит в целом в основе европейской литературоцентричной школьной традиции, наследующей традиции античной¹. Неизбежное изменение этого круга на протяжении веков вместе с тем оставляло неизменным сам принцип: обучение языку невозможно без чтения и разбора определенного набора текстов, рассматриваемых и как образец чистого языка, и как сокровищница морали и исторических сведений. Именно в таком качестве в программу старших классов школ в курсах обучения языкам — как древним, так и новым, — входил разбор соответствующего автора. Примечательно, что в русской традиции подобный курс возникает не позднее 1739 г., когда в регламенте гимназии Академии наук в программе обучения русскому языку для старших классов по аналогии с французской, немецкой и латинской программами выделяются часы на «русского автора» (имелись в виду, по-видимому, сочинения

¹ Классический пример анализа истории европейской литературы в контексте школьной традиции дан Э. Р. Курциусом в его труде «Европейская литература и латинское средневековье» (1949).

А. Д. Кантемира)². Тот факт, что в известном критическом очерке о Ломоносове в заключении «Путешествия из Петербурга в Москву» А. Н. Радищев, ученик Пажеского корпуса в 1760-х гг., разбирает те же поэтические сочинения Ломоносова, что составляют основу его хрестоматийного образа и сегодня — «Вечернее размышление о Божием величестве» («Песчинка как в морских волнах...») и оду на восшествие Елизаветы Петровны 1747 г. («Царей и царств земных отрада...») — достаточно свидетельствует, что и в XVIII веке литературная иерархия включала не только писателей, но и отдельные тексты (посредником в данном случае изначально выступало ломоносовское «Краткое руководство к красноречию», наиболее распространенное в XVIII веке русское пособие по словесности³). Таким образом, специфика школьного подхода к литературе в первой половине XIX века выразилась не столько в возникновении принципа «назначения» образцовых сочинений, сколько в открывшейся с популяризацией хрестоматий для относительно широкого круга педагогов возможности отражать в этом жанре собственные представления о каноне и — в связи с бурным развитием в это время литературной критики — в смещении акцентов от произведений относительно старых к сочинениям новым. Вместе с тем, незавидная в школьном контексте судьба большинства «новых» сочинений, вошедших в хрестоматии в 1810 — 1840-х гг. показывает, что «канонизирующий» потенциал хрестоматий достаточно ограничен.

Более поздний этап формирования хрестоматий, связанный с реформами конца 1850-х — начала 1860-х гг., рассмотрен в статье М. Макеева и К. Герасимовой «Стихотворение Н. А. Некрасова «Школьник» и проблема «демократизации» канона в русской школе 1860-х годов». Именно контекстом реформ, требовавших создания всесословной школы, объясняется повышенный интерес к этому стихотворению составителей хрестоматий 1860-х гг. и исчезновение его из школьного контекста уже в 1870-х.

Помимо еще двух статей, обстоятельно анализирующих школьную судьбу отдельных писателей — Т. Степанищевой («Стихотворения П. А. Вяземского в русских школьных хрестоматиях XIX в.»)

² См.: *Костин А. А., Костина Т. В.* «Регламент Гимназии при Императорской академии наук в Санкт-Петербурге» Г. В. Крафта 1739 г. и его подготовка // Проекты образовательных реформ первой половины XVIII в. / сост. М. Лавринович, И. Федюкин. М., 2014 (в печати).

³ О ломоносовской риторике как хрестоматии см.: *Бухаркин П. Е.* «Краткое руководство к красноречию» М. В. Ломоносова как явление литературы // *Varietas delectans: сб. статей к 70-летию Н. Л. Сухачева.* СПб., 2012. С. 106–115.

и Л. Пильд («Поэзия А. А. Фета в дореволюционном школьном каноне»), остальные исследования, составившие книгу, посвящены изучению отдельных стихотворных сочинений в контексте проблем канона, причем далеко не всегда собственно школьный канон играет в них сколько-нибудь заметную роль. Так, в занимающей 69 страниц статье А. С. Немзера ««Песнь о вещем Олеге» и ее следствия» мимоходом упоминаемые данные о частотности появления стихотворения Пушкина в хрестоматиях (материалы упомянутой базы данных показывают, что «Песнь о вещем Олеге» была самым популярным школьным поэтическим текстом — 49 вхождений) служат лишь поводом для избыливающего цитатами разговора о заданной «Песню» семантике строфической формы Ам4/3. В статье А. Вдовина «Литературный канон и национальная идентичность: «Что ты спишь, мужичок?» А. В. Кольцова и споры о русскости в XIX веке» второе по популярности в школьных хрестоматиях стихотворение (44 вхождения — столько же у «Песни пахаря» того же Кольцова) рассматривается скорее в контексте гегельянских взглядов кружка Н. В. Станкевича и В. Г. Белинского, чем как школьный текст. Также почти не задействована школьная составляющая «большого национального канона» в статьях И. Булкиной «Рецептивная история стихотворения А. С. Хомякова «Киев»: «смысл об унии»» и К. Сарычевой ««Эти бедные селенья...» Ф. Тютчева в русском каноне (поэзия и критика 1850–1890-х годов)».

Вместе с тем, нельзя не отметить, что в остальных статьях рассматриваются важные механизмы формирования национального литературного канона, свойственные именно школьной его составляющей. Статьи И. Пильщикова («Есть наслаждение и в дикости лесов...» К. Батюшкова (предыстория и эдиционная судьба)) и А. Балакина (Псевдо-Пушкин в школьном каноне: метаморфозы «Вишни») отчетливо показывают такой важнейший фактор школьного бытования литературных текстов, как значительная инерционность, способная не только противодействовать научной традиции, но и влиять на нее. Так, А. Балакиным анализируется современная ситуация, в которой в круг начального чтения входит как пушкинское стихотворение Л. Н. Модзалевского «Утро», лишь десять первых стихов которого заимствованы из небесспорно приписываемого А. С. Пушкину эротического стихотворения «Вишня». Современной популярности этого текста способствовало последовательное задействование нескольких «канонизирующих» инстанций: изначально «Утро» было сочинено Модзалевским для хрестоматии

К. Д. Ушинского «Родное слово»; педагогический успех этого текста способствовал его популяризации уже под именем Пушкина в песенной традиции, которая помогла стихотворению пережить отказ от хрестоматии Ушинского в первые десятилетия советской власти, и в свете грандиозного юбилея 1937 г. войти как пушкинское в новые пособия для начальной школы. Еще в большей степени этот механизм влияния привычного со школы текста на его последующее бытование, в том числе и в научных исследованиях, проявляется в рассмотренной И. Пильщиковым истории публикации перевода К. Н. Батюшкова из Байрона: хотя список этих стихов, заслуживающий признания как наиболее авторитетный, был опубликован еще в 1884 г. в «Старой записной книжке» П. А. Вяземского, в издательской практике предпочтение отдается отредактированному, по-видимому, Пушкиным тексту, опубликованному в 1828 г. в «Северных цветах» и в этой редакции закрепившемуся в хрестоматиях.

В статье ««Неканоничный» канонический текст («Боже, царя храни» В. А. Жуковского в дореволюционной школе)» Л. Киселева показывает, что вхождение в хрестоматию авторского текста вовсе не обязательно означало включение его в литературный канон: тщательное изучение дореволюционных школьных пособий по словесности всех типов (как хрестоматий, предназначенных для учащихся, так и книг для учителей и программ) заставляет прийти к выводу, что несомненно общеизвестный текст русского гимна в курсе словесности никогда не связывался с именем Жуковского, оставаясь лишь элементом патриотического воспитания. Можно предполагать, что подобная «неканоничность» могла характеризовать и другие тексты, попадавшие в хрестоматии анонимно, в связи с чем стоит отметить единственный существенный недостаток составленной А. Вдовиным базы данных: в ней не приводятся сведения об указаниях на авторство текста в описываемых хрестоматиях.

Другой далеко не очевидный механизм школьного бытования поэтических текстов рассмотрен в статье Р. Лейбова ««Кто он?»: эпизод из истории трансформаций русского школьного канона», где убедительно доказывается, что популярнейший текст советских хрестоматий — стихотворение А. Т. Твардовского «Ленин и печник» (переложение рассказа М. Зощенко) — создавалось по образцу и заняло в новом школьном контексте ту же нишу, какую в дореволюционной школе занимало стихотворение А. Майкова «Кто он?» — построенная по фольклорным моделям история о помощи Петра I простому рыбаку в починке челна с почти волшебным

корабельным мастерством. Это наблюдение позволяет говорить о «стратегии «мнемонического выживания» текста, сопротивляющегося «вычеркиванию» из культурной памяти через репликации в новых текстах» (с. 229).

В целом, сборник под редакцией Р. Лейбова и А. Вдовина следует признать бесспорно удавшимся. Можно лишь пожалеть, что многие важные аспекты специфичного бытования школьного канона оказались здесь затронуты лишь отдельными мазками. Так, например, способность школьного канона транслировать через несколько поколений текст автора, оказавшегося на периферии литературного процесса уже при жизни, продемонстрирована только во вводной статье и лишь одним примером — установлением возможной генетической связи между «подвижной лестницей» в «Ламарке» О. Э. Мандельштама и «подземными ступенями» из входившего в хрестоматию Галахова стихотворения «Кювье» Д. П. Ознобишина. Как кажется, общая сложность содержания и многоплановая интертекстуальность «Ламарка» делает этот пример при несомненной яркости недостаточно убедительным, хотя можно с уверенностью говорить, что дальнейшие исследования русских дореволюционных хрестоматий — в том числе с опорой на несомненно фундаментальную базу данных, созданную А. Вдовиным, — позволят обнаружить немало бесспорных фактов как подобного отложенного действия школьного канона, так и других аспектов его влияния и на «большой национальный канон», и на историю литературы в целом.

Н. Барковская

ВСТРЕЧА НА ГРАНИЦЕ: РАЗМЫШЛЕНИЕ ПО ПОВОДУ «ДЕТСКОГО» НОМЕРА ЖУРНАЛА «ОКТЯБРЬ»

Сентябрьский номер журнала «Октябрь» (№ 9 за 2013) целиком посвящен детской литературе. Это замечательное событие можно расценить как признание факта расцвета литературы для детей именно в первой половине 2010-х гг. Конфликтные и нестабильные 1990-е ознаменовались всплеском драматургии, в «нулевые» годы поиски «новой идентичности» выразились в поэзии. Прогнозировалось, что второе десятилетие нового века станет временем романного жанра («большой книги»). Но в центре культурного внимания оказалась именно детская литература. И вот «толстый» литературно-художественный журнал, которому в нынешнем году исполнится уже 90 лет, своим авторитетом подтвердил: детская литература сегодня — не обочина литературного поля, а его центр, где происходят самые интересные вещи и разыгрываются самые острые конфликты.

В. Забалуев и А. Зензинов в статье «Есть и нет», помещенной в сентябрьском номере журнала, высказывают мнение, что при наличии детских писателей и издаваемых ими книг, детской литературы у нас нет, поскольку детская литература как система, как социальный и культурный институт требует еще и каналов коммуникации с аудиторией, критической рефлексии, общественного резонанса. Разумеется, литература уступает в популярности анимационным фильмам, с которыми сравнивают ее авторы статьи, но нельзя сказать, чтобы детские писатели творили в вакууме. Есть специализированные *издательства*: «Детгиз», «Россмэн», «Самокат», «Розовый жираф», «Жук», «КомпасГид», «Аванта+», книги для семейного чтения выпускает «ОГИ», не так давно в Екатеринбурге открылось издательство «Генри Пушель». Существуют детские журналы: «Детская роман-газета», «Кукумбер», «Костер», «Трамвай», «Читайка», «Ералаш», «Мурзилка». Есть и *творческие объ-*

единения, такие, как «Вперед, к мечте!» или Содружество детских писателей в Екатеринбурге, энтузиасты которого Ольга Колпакова и Светлана Лаврова — частые гости в школах, библиотеках, Доме учителя. Присуждаются специальные *премии* в области детской литературы, среди них — «Книгуру» и Премия им. В. П. Крапивина. Интернет дает возможность побывать на *сайтах* «Книгуру» и «Папмамбук», заглянуть на сайт А. Жвалевского, а в социальных сетях мы обнаружили сборник детских произведений русских и зарубежных авторов за декабрь 2013¹. Невозможно переоценить ту консультативную помощь, которую окажут заинтересованным «Библиогид», издаваемый РГДБ², и каталог «100 лучших новых книг для детей и юношества», формируемый ЦГДБ им. А. П. Гайдара³.

Наконец, не стоят в стороне и *«толстые» журналы*: с 2010 г. в журнале «Урал» существует рубрика «Детская», в нечетных номерах журнала «Новый мир» публикуются интервью с детскими писателями и другие материалы в рубрике П. Крючкова. Так что специальный номер журнала «Октябрь» возник не на пустом месте. Слова В. Г. Белинского «У нас нет литературы», были ведь сказаны по поводу того периода, который мы теперь считаем «золотым веком» русской словесности. Эд. Успенский напоминает, что в Англии детская литература всегда стояла на первом месте в классическом каноне и сетует, что в отечественной традиции дела обстоят не так: «Наша детская литература пока еще начинается»⁴. Но ведь «живой классик», самый популярный детский автор отметил это «начинается»!

В рецензии не место рассуждать о причинах нынешней активизации детской литературы и растущем интересе к ней. Вероятно, тут действует целый комплекс факторов: и обострение проблем семьи в постсоветском обществе⁵, и существенное отличие в жизненном и социальном опыте «отцов» и «детей»⁶, и желание взрослых уберечь в потребительском, рыночном обществе чистоту системы нравственных ценностей для подрастающего поколения, защитить ее от эрозии, и задача культурной памяти, непрерывающейся традиции... Взрослые вглядываются в детей, пытаются понять их; не случайно, например, вышел сборник из 48 рассказов «Русские дети» (СПб.: Азбука, 2013), в предисловии к которому сказано: «Перед вами не детская книга. Перед вами книга о детях». В. Забалуев и А. Зензинов в упомянутой выше статье объясняют «бессмыслицей и безвременьем» отсутствие в обществе концепции детства (как и концепции жизни в целом). Но ведь отсутствие концепции не «за-

крывает» тему, вместо обобщений авторы могут предлагать анализ и наблюдения, нередко весьма драматичные. Разумеется, интересен и взгляд с другой стороны, не сверху вниз, а со стороны детей (при допущении, что талант детского писателя заключается в умении добиться данного ракурса). Отлично выбран девиз сентябрьского номера журнала «Октябрь»: «Детское чтение для взрослых».

Итак, детская литература активно развивается, отвечает существенным потребностям нынешнего общества. И вот тут возникает проблема, которую также очень точно сформулировала редакция журнала «Октябрь» — проблема *границы* взрослой и детской литературы. Номер предваряется вопросами: «Так ли далека детская литература от взрослой, проходит ли между ними четкая граница, существуют ли «детские» темы, стилистика для определенных возрастов?..». Дело в том, что граница эта усиленно подчеркивается «вышестоящими инстанциями», намеренно отделяя детскую литературу (высоконравственную, «добрую») от реалий повседневного существования взрослых, звучащих в новостях, в разговорах пассажиров транспорта, в беседах с друзьями и близкими. Один из авторов «Октября» Борис Минаев напоминает всем известные прискорбные факты: «закон о защите детей от вредной информации», ставящий крест на многих издательских проектах, запрет на книгу Кс. Драгунской по требованию «православных активистов», отмену губернатором диктанта по тексту Дины Рубиной⁷. Можно вспомнить и судебное дело по поводу обвинения в порнографии романа Д. Гроссмана «С кем бы побегать?», гонения на «Фабрику комиксов» в Екатеринбурге, скандалы вокруг некоторых книг издательства «КомпасГид», требование депутата убрать с полок книги Есенина и Набокова. Б. Минаев подытоживает: «...общество скатывается в своем понимании детской литературы и литературы вообще — куда-то туда, где бродят тени Победоносцева и Хвостова...». Добавим, что в XIX в. цензорами были специально назначенные и достаточно образованные люди, а не случайные посетители книжных магазинов, не имеющие ни психологического, ни педагогического, ни филологического образования.

Жесткость границы подчеркивается возрастной маркировкой, без учета того, что дети — разные, развиваются по-разному, в разные сроки. Еще до 1917 г. сложилась традиция возрастной адресации детских книг: «Для детей дошкольного возраста», «Для младших школьников», «Для учащихся средних и старших классов». Теперь

возрастной ценз указывается очень конкретно, что далеко не всегда целесообразно и бесспорно. Например, А. Жвалевский считает, что повесть «52 февраля» написана для детей 12 лет и старше. Журнал «Урал», публикуя это произведение, поместил его не в раздел «Детская», а во «взрослую» часть номера, что менее рискованно (в повести речь идет о первых сексуальных опытах и проблемах, с ними связанными). Разумеется, учитывать возраст читателей необходимо, скандал вокруг «Рыжей пьесы» Ксении Драгунской спровоцирован, наверное, тем, что эта пьеса была напечатана под одной обложкой со смешными рассказами для младших школьников в сборнике «Целоваться запрещено», тогда как пьеса рассчитана на старших подростков.

Разница между детской литературой и литературой о детях для взрослых вполне очевидна. Так, в «Урале» (в рубрике «Детская») опубликована повесть Светланы Лавровой «Марго Синие Уши»⁸. Повесть смешная и сказочная, но по-своему очень серьезная. Герои повести — необычные дети из города Березовского Свердловской области: кто-то умеет летать, кто-то умеет видеть сквозь стены, кто-то предсказывает будущее. Взрослые собирают этих детей в особый интернат, поскольку собираются их использовать в своих целях, не учитывая собственные желания и планы детей. В конце повести выясняется, что дети все необыкновенные, даже те, кто кажутся самыми обычными и учатся в обычных школах. Желание самим выстраивать свою жизнь, верная дружба ребят, взаимопомощь побеждают в финале повести. А вот в рассказе Владимира Тучкова «Колдун»⁹ также появляется мальчик, умеющий предсказывать будущее. Он изгнан из своей деревни, живет один в лесу, и двум историкам, случайно его встретившим, становится жалко несчастного ребенка. Однако именно мальчик предсказал им скорую смерть (историков застрелил парень Санька, вероятно, позарившийся на спирт). Данный поворот сюжета показывает бессмысленность спора историков на тему: детерминирован или индетерминирован ход российской истории? Абсурдный выстрел, как и сам странный мальчик, знающий будущее и такой чуждый городскому миру, свидетельствуют, по мысли автора, что все подчиняется «принципу неопределенности, сформулированному Гейзенбергом». Таким образом, повесть Лавровой говорит о неправомерности деления детей на «необыкновенных» и «отстойных», о бережном отношении к миру детства, в какой-то степени — об идеальной школе; рассказ Тучкова вовсе не о детях, а о загадочном ходе российской истории.

Характерно, что в «детском» номере журнала «Октябрь» произведения напечатаны без возрастных маркировок и предназначены для чтения взрослыми. Редакция стремилась представить срез современной детской литературы, показать все многообразие направлений, тем, жанров. Такая установка кажется оправданной: единой детской литературы сейчас нет, как нет и единой, общей для всех «взрослой» российской литературы.

В журнале представлена, в основном, проза (сказочная повесть, историческая повесть, легенда, рассказ, психологическая повесть), только одна пьеса, причем, это «пьеса для чтения» и всего две подборки стихов (А. Усачева и Г. Дядиной). Не задаваясь вопросом, почему выбраны те, а не другие авторы и произведения, отметим, что яркая особенность сегодняшней детской литературы в опубликованных произведениях проступает достаточно отчетливо. Именно та особенность, которая и привлекает внимание взрослых читателей, а не только детей, и которая вызывает в определенных кругах раздражение и желание установить границу дозволенного и недозволенного. Эта особенность — постановка проблем (пусть в особом, детском пространстве), общих для всей нашей жизни, насыщенность социальными и этическими конфликтами (хотя бы и в рамках семьи, школьного класса, двора). Рассказ К. Арбенина «Секундант» повествует о том, как мальчик становится конформистом, мимикрирует под послушное большинство, как «прогибаются» в столкновении с властью, хотя бы это была только власть завуча или учителя. В 2013 г. вышла повесть Евгения Ельчина «Сталинский нос», показывающая, как становятся доносчиками и предателями, как уродует людей «атмосфера страха, лжи и насилия над личностью». Повесть написана, по словам автора, ради того, «чтобы прервать передачу страха из одного поколения в другое»¹⁰. Рассказ Арбенина — об этом же, о страхе перед начальством, пусть и не в обстановке «большого террора», а всего лишь в стычке с завучем по воспитательной работе.

Бездна отчужденности сына от матери, отверженность и одиночество, слабость и грубость, ранимость и жесткость подростка, неумение матери установить контакт с сыном обуславливают трагический сюжет пьесы Андрея Иванова «Это все она». Как когда-то в рассказе Бунина «Веселый двор», разрыв связи между матерью и сыном сигнализирует в пьесе о глубинном нездоровье общества в целом. Трогательная повесть Аи Эн «Елка, которая пароход» о маленьком мальчике, живущем игрой, также ставит проблемы непо-

нимания даже со стороны любящих близких, показывает ранимость души ребенка, сталкивающегося, например, с пугающей старостью соседской бабушки, «бабы яги». «Динозавр в лукошке» Анны Матасовой (автором использована необычная жанровая структура, объединяющая прозаические миниатюры, диалоги и стихотворения) — не просто забавные тексты, но и первые, наивные подходы ребенка к проблемам бессмертия, Бога, добра и зла.

Современные произведения для детей не чуждаются политических и социальных тем (назовем хотя бы книгу Эд. Кочергина «Крещенные крестами», «Фотографии на память» М. Мартиросовой, «Приключения Джерика» Н. Нусиновой), пересматривают события истории (повесть Э. Веркина «Облачный полк»). Широко представлена тема детей-сирот и приемных детей (повести Дины Сабитовой, Тамары Михеевой). Активно пишутся «школьные повести» (напр., произведения Елены Габовой, А. Жвалевского и Е. Пастернак), со всем комплексом межличностных отношений детей и подростков, дружбы, первой любви, взаимоотношений с родителями (нередко взрослые показаны даже более ребячливыми, чем «взрослые» дети, см. напр., «Петрович» Олега Зайончковского). Одна из новых проблем — проблема гиперопеки, лишаящей ребенка инициативы и права выбора. Изобретальны авторы в способах повествования, жанровых новациях, речевой игре, неожиданных приемах выразительности. Детская литература сегодня нисколько не уступает «взрослой», и даже сама идея разграничения литературных секторов, взгляд на детскую литературу как некую субкультуру кажутся неправомерными. Очень верный совет девочки-читательницы приводит в своей статье И. Лукьянова: «Не делайте своих героев похожими на подростков, сделайте их похожими на людей»¹¹.

«Детский» номер «Октября» представляет не только палитру современной литературы для детей, но и широкий спектр публицистических и критических мнений о ней. Статья Ильи Смирнова «Арифметика от Пеннивайза», открывающая раздел рефлексии по поводу детской литературы, провокативна и своим раздраженным тоном, и резкостью высказываний («либерастия», «прикормленные социологи», «метастазы гуманитаризации» и т. п.). Очевидно, данная статья рассчитана на то, чтобы вызвать дискуссию, открытое обсуждение. Автор считает шулерами всех, кто ратует за «европейские ценности». В какой-то мере противопоставление «западных ценностей» и «отечественной традиции» присутствует и в статье Б. Минаева, который полагает, что между этими двумя

полюсами разрываются современные детские писатели. Б. Минаев и В. Забалуев-А. Зензинов считают важнейшей бедой современной детской литературы стертость или отсутствие «этического ключа», иерархии высокого и низкого, доброго и пагубного. Этику, полагают они, не заменишь актуальной тематикой и социологией. Удивляет противопоставление всего исконно русского — иноземному и чуждому, отрешивание от искушений «открытого общества». Отсутствие морализаторства вовсе не означает стертости моральных критериев. Самый неоднозначный (и замыкающий подборку в «Октябре») рассказ Кс. Драгунской «Акапулько» завершается словами о том, что хороших людей больше, чем плохих, а далее автор предлагает читателям ответить на вопросы, т. е. подумать, порассуждать, сформулировать свою точку зрения.

Продуктивным представляется призыв перевести разговор о детской литературе из сферы идеологической (почти все авторы статей высказались против некомпетентных цензурных вмешательств и «прокурорских санкций») в область профессионально литературоведческую (об этом пишет, в частности, Ольга Виноградова, анализируя опыт премии Baby-НОС). Не из априорных идеологических «ценностей», а из реальных интересов сегодняшних детей исходят в своих статьях Д. Бобылева и О. Лебедушкина, достаточно высоко при этом оценивая уровень современной детской литературы. Примеры тонких, вдумчивых рецензий на отдельные произведения дали в рассматриваемом номере журнала Н. Мелехина, О. Лебедушкина, Е. Борода. Замыкает номер статья Льва Оборина «Непослушные дети и хорошие книги», напоминающая об ответственности взрослых: от того, что мы читаем сами и что мы рекомендуем читать детям, и зависит успех воспитания молодого поколения.

Эд. Успенский назвал в упомянутом выше интервью детскими писателями «чистой воды» Мопассана, Мериме, Гюго, казалось бы, «взрослых» авторов. М. Чудакова в книге «Не для взрослых! Время читать»¹² формулирует три своих принципа: 1) нет книг, которые читать рано; 2) есть книги, которые читать — поздно; 3) необходимо отказаться от чтения чепухи, убивающей время. Девиз последнего раздела в ее книге — «Этих писателей можно читать всегда. Но почему бы не узнать их пораньше?», речь здесь идет о произведениях Флобера, Мопассана, Дж. Лондона, закладывающих веру в силы человека и в торжество добра. С другой стороны, произведения детских писателей могут нести смысл, важный как раз для взрослого человека. Замечательный детский поэт Михаил Яснов

признавался, что сам не знает, детское или взрослое получилось у него стихотворение про колечко¹³. Там козлята, щенята, котята, мышата — все бегут за колечком, а оно катится себе: «Просто такая жизнь». Другой пример: у Елены Климовой¹⁴ среди миниатюр, построенных на речевой игре, вполне детских («Волшебный мел», «Летающий лев»), есть текст «Кухонные сплетни», вряд ли адресованный детям, но входящий в тот же цикл. А миниатюра «Тыц-тырыц-тырыц-тытыц!» и для ребенка интересна, и для взрослого, особенно филолога, поскольку «хохорята», «мышаки» и проч. заставляют вспомнить и глокую куздру Щербы, и сказки Петрушевской, и «Распад атома» Г. Иванова, вспомнить, сравнить и решить, что же нового молодая Елена Климова внесла в давнюю традицию, в чем своеобразие нынешней, уже не комсомольской, юности и точно ли у молодежи только потребительские идеалы.

Подводя итог, хочется подчеркнуть, что граница между детской и взрослой литературой — это не разъединяющая грань, а место встречи, поскольку и в реальности мы живем все вместе, взрослые и дети, бабушки и внуки, преподаватели и школьники или студенты. Не случайно все больше появляется книг двухadresных, рассчитанных на совместное чтение родителями и детьми. Взрослый скорее почувствует философский смысл «Сказок на всякий случай» Евг. Клюева¹⁵ и поможет ребенку приподняться над незатейливыми, на первый взгляд, историями про чайный пакетик, отрывной календарь, одноразовый стаканчик или фантик от конфеты. А читая ребенку книгу Д. Сабитовой «Мышь Гликерия. Цветные и полосатые дни»¹⁶ взрослый разглядит на ярких иллюстрациях А. Клайды среди интерьеров Гликерии то ремейк «Девочки на шаре» Пикассо, то фрагмент картины «Дама с горностаем» Л. да Винчи, а в мечтах Гликерии о мексиканском тушкане опознает Эллочку-людоедку.

Одной из лучших повестей в «детском» номере «Октября» представляется повесть Евгении Басовой «Звери из детства». Речь там идет не только о жалости к «ненужным» зверям, которых никто не купит, вроде больной черепашки или выброшенных котят. Главная идея повести — человеческое отношение к близким, ко всему миру вокруг. Ведь выжила больная черепашка Тартюша: «Может, из-за того, что попала в дом, где ее все любят?»¹⁷. Любовь и сострадание — чувства не специфически детские, а общечеловеческие. Детская литература нужна взрослым не меньше, чем детям, но и требует такого же серьезного, уважительного и квалифицированного подхода, как и сами дети.

Примечания

¹ URL: <http://nmm.me/blogs/BenderNews/detskaya-literatura-sbornik-proizvedeniya-12-2013/>

² URL: <http://bibliogid.ru/>

³ URL: http://gaidarovkametod.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=883:-q100-2012q&catid=173:-q100-----q&Itemid=235

⁴ Успенский Э. «Наша детская литература пока еще начинается» // Новый мир. 2012. № 12.

⁵ См., напр.: Семейные узы: Модели для сборки: сб. статей: в 2 кн. / сост. и ред. С. Ушакин. М.: Новое лит. обозрение, 2004.

⁶ Отцы и дети: Поколенческий анализ современной России / под ред. Ю. Левады, Т. Шанина. М.: Новое лит. обозрение, 2005.

⁷ Минаев Б. Синдром Вини Пуха // Октябрь. 2013. № 9. С. 164.

⁸ Лаврова С. Марго Синие Уши // Урал. 2013. №№ 11–12.

⁹ Тучков В. Колдун // Русские дети / сост. П. Крусанов, А. Етоев. СПб.: Азбука-Аттикус, 2013. С. 92–97.

¹⁰ Ельчин Е. Сталинский нос. М.: Розовый жираф, 2013.

¹¹ Лукьянова И. Данный рассказ заставляет задуматься // Октябрь. 2013. № 9. С. 168.

¹² Чудакова М. Не для взрослых! Время читать. М.: Время, 2012.

¹³ Яснов М. «Просто такая жизнь»: заметки детского поэта // Новый мир. 2012. № 2.

¹⁴ Климова Е. Какой огромный мир // Урал. 2013. № 5.

¹⁵ Клюев Е. Сказки на всякий случай. М.: Время, 2004; Клюев Е. От мыльного пузыря до фантика. М.: Время, 2011.

¹⁶ Сабитова Д. Мышь Гликерия. Цветные и полосатые дни. М.: Розовый жираф, 2012.

¹⁷ Басова Е. Звери из детства // Октябрь. 2013. № 9. С. 123.

ОБЗОРЫ

БОЛОНСКАЯ ЯРМАРКА ДЕТСКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ: ОБЗОР 2012–2013 ГГ.

Болонская ярмарка детской литературы (Bologna children's book fair) — крупнейшее международное книжное событие, представляющее интерес для всех, кто связан с детской литературой. С 1964 г. организаторы устраивают масштабную встречу профессионалов: авторы, книгоиздатели, книгопродавцы, переводчики, иллюстраторы, литературные агенты, преподаватели всего за несколько дней могут ознакомиться с различными аспектами детского книгоиздания всего мира, установить деловые контакты, вдохновиться идеями. Раньше ярмарка была открыта для всех желающих, но в последние несколько лет организаторы подчеркивают, что она предназначена именно для специалистов, так что при покупке билета нужно подтвердить свою принадлежность к профессиональному сообществу. В 2013 г. была проведена юбилейная 50-я ярмарка, ставшая рекордной по посещаемости.

Ярмарка проходит ежегодно в конце марта в итальянской Болонье, старейшем университетском центре Европы и крупнейшем городе региона Эмилия-Романья, в выставочном комплексе Bologna Fiere. Располагается ярмарка в трех просторных павильонах и состоит из нескольких тематических пространств. Большую часть общей площади занимают стенды, где, как правило, представлено книгоиздание отдельной страны или продукция конкретного издательства. Значительная территория отведена для выставки иллюстраторов, и отдельное открытое пространство предоставлено книжной выставке страны-почетного гостя. Целый этаж одного из павильонов отдан под «Литературное агентство», где встречаются издатели и правообладатели. В зоне семинаров проходят лекции по наиболее актуальным и проблемным темам. В главном павильоне размещены площадки для профессионального общения — «Авторское кафе», «Кафе иллюстраторов», «Цифровое кафе», «Кафе переводчиков», а также подиум для крупных встреч и церемоний награждения. Ориентироваться в этих пространствах помогает карта-путеводитель, сопровождающаяся расписанием событий.



Входная зона ярмарки 2012 года

Главные преимущества ярмарки — разнообразие и высокая концентрация актуальной информации. Здесь можно получить представление о положении детской литературы в мире и в отдельных странах, о многих процессах, сопутствующих изданию и распространению книг, продвижению чтения, узнать о достижениях и проблемах в каждом направлении.

На стендах выставлены книги, изданные более чем в ста странах мира. Хотя европейские издатели лидируют по количеству стендов, представлено неожиданно много продукции издательств стран Азии, Австралии и Океании, десятков малых государств. Для российского посетителя это может стать настоящим открытием, ведь если авторы из Европы и США переводятся и издаются в России, то тексты авторов из других регионов мира появляются крайне редко и составить представление о детской литературе этих стран непросто.

Естественно, что на международном событии каждая из стран, представляющих свое книгоиздание, стремится подчеркнуть собственную уникальность, однако есть и целый ряд общих тенденций. Здесь важно отметить, что характерная особенность ярмарки в том, что книга рассматривается как целостное произведение искусства с акцентом на художественное оформление, культивируется тип книг с обилием иллюстраций и малым количеством текста. Возможно, что это изобразительное многообразие является погрешностью международного статуса события: полиглотов среди посетителей вряд ли много, а вот изобразительный язык доступен всем. Значительно нивелируется также и конкретно заданная адресность книги: прекрасно оформленные и проиллюстрированные издания зачастую



Пейдж Тсу. Иллюстрация к сказке «Стойкий оловянный солдатик»

способны оценить именно взрослые, поэтому многие книги ориентированы на более универсальный образ потенциального читателя.

Одним из наиболее развитых направлений является создание всевозможных переделок, отсылающих читателя к некоему первоисточнику и оригинально его перерабатывающие. Наиболее показательный пример — книга победителя конкурса иллюстраторов 2011 г. Пейджа Тсу, в которой канонический текст сказки Андерсена «Стойкий оловянный солдатик» с помощью иллюстраций превращен в трагическую историю военного времени.

В книгах — и в текстах, и в оформлении — ценится обращение к национальной тематике, использование фольклора, национальных художественных мотивов, культурных образцов. Таким образом декларируются с одной стороны принципы равенства культур, толерантности, с другой — подчеркивается важность сохранения национальных традиций. Наибольший интерес вызывает умение авторов не просто использовать «этническое», а их способность придать ему актуальность, вписать в современную культуру.

Многие страны представляют наравне с массовым книгоизданием альтернативное. В противовес развлекательной литературе, оформленной независимо от страны издания в некоем обобщенном мультипликационном стиле, альтернативные издательства ищут уникальные стили и техники для каждой книги. Авторы и издатели подобных книг делают ставку на оригинальный художественный язык и безукоризненное полиграфическое качество — бумага, шрифты, верстка, печать — все это достигает превосходных степеней.



Книга *Paul Thurbly's Alphabet*, получившая в 2013 году приз «Opera prima»

На ярмарке существует собственная книжная премия *Bolognagazzi award*, которая присваивается в четырех номинациях. Лучшее художественное литературное произведение выбирается среди работ в жанре фэнтези, сказок, коротких рассказов, а лучшие нон-фикшн-книги — среди научно-популярных. В номинации «Новые горизонты» рассматриваются работы из арабских стран, Латинской Америки, Азии и Африки. Приз «Опера Прима» вручается лучшему дебюту в иллюстрации и оформлении. С 2012 г. в номинациях Fiction и Non fiction вручается премия электронным изданиям.

Экспертами активно обсуждается детское электронное книгоиздание как новое направление, однако пока они сходятся во мнении, что темпы его развития растут медленно. В зоне семинаров проходят встречи, посвященные проблемным аспектам электронных детских книг, например, иллюстрированию как важной составляющей оформления. Несмотря на активный интерес к этой теме, количество стендов, представляющих такие книги на ярмарке, очень невелико.



Выставка иллюстраторов

Помимо издательских стендов важнейшей частью ярмарки, привлекающей внимание посетителей, является выставка книжной графики. Работы для выставки отбираются путем конкурса, в котором может принять участие любой автор. Дебютанты и опытные мастера со всего мира присылают на конкурс иллюстрации, которые рассматриваются компетентным международным жюри. На выставку отбираются лишь около семидесяти работ из более чем трех тысяч заявок. Победителя из числа участников также определяет жюри, он получает возможность в течение года работать над иллюстрациями к книге и издать ее. В следующем году опубликованная книга участвует в ярмарке, а иллюстрациям и процессу работы над ними посвящается отдельное выставочное пространство. Конкурс направлен главным образом на продвижение молодых художников, зачастую даже не имеющих публикаций. Получение главной награды конкурса — весьма серьезное профессиональное достижение, но и попасть в число участников уже большая удача — работы увидят тысячи профессионалов, заинтересованных в поисках иллюстратора для книг, журналов, электронных проектов.

За время существования конкурса российские художники дважды удостоивались высшей награды: в разные годы Игорь Олейников и Геннадий Спирин продемонстрировали высочайшее качество работ. В последнее десятилетие имена отечественных иллюстраторов редко встречались не только в числе участников выставки, но даже и в полном списке аппликантов. В 2013 г. молодая художница Марта Журавская успешно прошла отбор для участия в выставке



Выставка книг Португалии в 2012 году



Выставка книг Швеции в 2013 году

и представила нашу страну на международном уровне. Ее цикл из пяти иллюстраций к «Мухе-Цокотухе», выполненный в стиле «современного лубка», заслужил внимание жюри благодаря скрупулезной технике с использованием акварели, туши и гелевых ручек, вниманию к деталям, остроумным образам.

Несмотря на развитие цифровых изобразительных техник предпочтение чаще отдается ручным. Поощряется разнообразие, благо-



Национальный стенд Латвии в 2012 году

даря чему встречаются такие нетрадиционные для иллюстрирования техники как вышивка, фотографии валяных из шерсти фигурок в миниатюрных интерьерах и даже создание изображений из еды в тарелках. Каждая из таких необычных техник раскрывает новый художественный потенциал в рамках книжной графики. Из-за сложности и трудоемкости высоких оценок специалистов устаиваются работы, выполненные в техниках ксилографии, монотипии, офорта, акватинты.

Жюри не скрывает критериев, по которым оцениваются работы иллюстраторов, прежде всего это качественная техника и умение объединить цикл иллюстраций в небольшой интересный сюжет. Именно поэтому многие работы на выставке считаются зрителем как короткие визуальные истории, в которых часто можно увидеть будущую книгу.

Интересно, что отдельной категорией nonfiction в конкурсе считаются иллюстрации к нехудожественной литературе. У многих художников это направление вызывает вопросы, а количество участников в этой категории в разы меньше. Научно-популярные или учебные издания редко бывают оформлены высокохудожественными иллюстрациями, а ведь это особая область, где художники востребованы и могут самореализоваться в полной мере. Из наиболее ярких примеров с выставки можно привести пособие для юного туриста

с детализированными иллюстрациями, напоминающими комикс, или большие «плакатные» работы, демонстрирующие принципы работы двигателей разного типа в познавательном пособии. Количество подобной нонфикшн-литературы для детей растет, а значит, увеличивается большое неосвоенное поле деятельности для иллюстраторов.

Для тех художников, кто не попал в число участников выставки, на ярмарке существует спонтанное выставочное пространство, своего рода «доска объявлений» — просторная стена, где все желающие могут прикрепить образцы своих работ и оставить координаты для возможных заказчиков. Надо отметить, что место это очень популярно среди посетителей, а варианты саморепрезентации художников бывают весьма изобретательными.

Особого внимания заслуживает оформление выставок стран-почетных гостей. Португалия представляла книжные иллюстрации на мини-стендах в виде этюдников, а Швеция подготовила выставку в лучших традициях скандинавского дизайна. Может показаться, что стенд в виде развернутой книги — довольно банальная идея для книжной ярмарки, в действительности же дизайнеры показали пример того, как даже самая простая мысль может быть воплощена оригинально и информативно. На «страницах» каждого стенда-книги была представлена информация о художнике-иллюстраторе, характерная для его авторского стиля иллюстрация, прилагалась к каждому стенду и опубликованная книга с картинками автора. Подобные экспозиции могут послужить первоклассными образцами того, как следует выставлять книгу.

В плане экспозиционного опыта интересны и многие стенды небольших стран или издательств, именно они чаще всего организованы с большим вниманием к дизайну, когда скромными выразительными средствами на малых площадях достигается впечатляющий эффект.

Россия в последние два года представляла на ярмарке довольно большой коллективный стенд при участии нескольких крупных издательств, были и индивидуальные издательские стенды, организованные, впрочем, не лидерами этой сферы. Детское книгоиздание в России, которое в последние годы активно развивается, продемонстрировано не в том объеме и качестве, чтобы дать о нем стороннему посетителю полноценное представление. При оформлении стенда предпринимались попытки дать не только срез современного состояния детской литературы, но и показать часть

ее истории, однако в целом дизайну стенда уделено недостаточно внимания.

Информированность о ярмарке среди профессионалов в России недостаточна, причиной чему является отсутствие официальной информации о подготовке стенда и процедуре отбора книг и малое количество заметок о событии в Интернет-ресурсах.

В заключение стоит упомянуть, что у ярмарки есть действующий сайт www.bolognachildrensbookfair.com, где содержится подробная и актуальная информация о событии текущего года, а также публикуются подробные отчеты о минувших ярмарках.

Е. Казакова

НЕДЕЛЯ ДЕТСКОЙ И ЮНОШЕСКОЙ КНИГИ 24–31 МАРТА 2014 Г. В ПЕТЕРБУРГЕ

2 апреля, в день рождения великого датского сказочника Ганса Христиана Андерсена, весь мир отмечает Международный день детской книги. В этот день завершилась Неделя детской и юношеской книги, в которой приняли участие почти все детские библиотеки страны, книжные магазины, издательства и музеи. Это всероссийская акция с историей, целью которой является популяризация детских книг, детского чтения. Впервые День детской книги был организован в 1943 году в Москве по инициативе Льва Кассиля и директора ДЕГГИЗа Людмилы Дубровиной. С тех пор ежегодно эту акцию поддерживают все учреждения, связанные с детской книгой и детским чтением.

В Петербурге Неделя детской и юношеской книги открылась 22 марта фестивалем «День открытых книг» в Центральной городской детской библиотеке им. А. С. Пушкина. В этот день в библиотеке прошла встреча с художником Александром Кабаниным, автором плаката к Неделе детской книги, презентация выставки детских рисунков «Скажи, Алиса, раз, два, три — и ты в Стране Чудес!». Позже дети встретились с детским поэтом Натальей Хрущевой и поучаствовали в игре-спектакле «Почему я не летаю» по стихам Д. Хармса.

Традиционно Неделя детской книги открывается в дни весенних школьных каникул. Некоторые библиотеки начинают «Неделю» в Международный день поэзии 21 марта, а заканчивают 1–2 апреля,



НЕДЕЛЯ ДЕТСКОЙ КНИГИ

немного раздвигая традиционные рамки ее проведения. Во время акции дети встречаются с писателями, художниками-иллюстраторами, издателями и редакторами детской книги, проводятся выставки, ярмарки книг, подводятся итоги книжных конкурсов, конкурсов детского чтения.

20 марта в Библиотеке Книжной графики открылась большая выставка «Художников довоенного ДЕТГИЗа», в рамках которой состоялась лекция Эраста Давидовича Кузнецова, автора книг о художниках-иллюстраторах Ю. А. Васнецове и Е. И. Чарушине — «Ленинградские художники детской книги 1920–30-х годов». Обложки, эскизы, эстампы и макеты детских книг работы художников петербургской артели «Сегодня», В. В. Лебедева, А. Ф. Пахомова, Ю. А. Васнецова и др. можно было тут же детально рассмотреть. «Неделя» традиционно сопровождается большим количеством выставок художников детской книги. С очевидностью можно сказать, что юбилей Виталия Бианки не остался без «выставочного» внимания практически всех библиотек города, объявивших о выставках книг иллюстраторов-анималистов. Так, в Детской библиотеке истории и культуры Петербурга была открыта выставка Н. Е. Чарушина — блестящего анималиста, продолжателя творчества отца — Е. И. Чарушина.

Одновременно с открытием выставки в библиотеке книжной графики, в соседней библиотеке МЦБС им. М. Ю. Лермонтова — «Детской» в рамках программы мероприятий, посвященных 90-летию



выхода в свет произведений К. И. Чуковского, был показан спектакль театра теней «Муха-Цокотуха». А уже 22 марта там открылась выставка книг К. И. Чуковского «Муха-Цокотуха» и «Чудо-дерево» с иллюстрациями В. Конашевича. В перерывах между чтением книг и просмотром спектакля читатели могли увидеть серию кинопоказов по этим произведениям.

Как правило, во время «Недели» концентрация встреч с писателями в детских библиотеках необычайно высока. 20 марта читатели «Детской лермонтовки» встретились и побеседовали с Михаилом Давидовичем Яновым. В Детской библиотеке иностранной литературы можно было увидеть сразу с двумя писа-

телями: Екатериной Матюшкиной и Алексеем Шевченко, а также посоветоваться с сотрудником издательства «Самокат» Марией Орловой в выборе книг.

Кроме отдельных книжных выставок, встреч с писателями, книжных обзоров и викторин, которые входили в обязательную программу Недели детской и юношеской книги, читатели многих библиотек могли сами почувствовать себя художниками-иллюстраторами или творцами книги. В Библиотеке книжной графики прошли четыре необычных мастер-класса, поучаствовать в которых наверняка хотел бы каждый. 28 марта любой желающий мог создать оттиск в старейшей технике линогравюры на мастер-классе Юрия Штапакова, известного петербургского мастера печатной графики. В другие дни Недели библиотека предлагала сшить и оформить свою собственную книгу или изготовить ручную бумагу из растений.

С 24 по 31 апреля Неделя детской книги дарила читателям встречи с писателями, разнообразные мероприятия и мастер-классы. Она показала, что детская книга — это сложный продукт, над созданием которого работают писатели, художники, издатели и критики. При этом горизонты творчества в детской книге расширяются, и для читателей по-новому открываются их любимые авторы и произведения.

Анна Димьяненко

SUMMARY

Volume Five of *Children's Readings* is dedicated to the issue of "Classics and Children's Reading."

Under the rubric "*Questionnaire of Children's Reading*," the critics M. Zolotonosov, N. Eliseev, E. Kazakova, O. Nikolaev, S. Fedorov, M. Chernyak discuss the problems of children's reading and classical literature, focusing primarily on school reading.

The section "*Archive*" contains A. Ya's article, "*On Teaching Russian Literature: a Discussion (1923)*," devoted to the teaching of literature in Soviet schools in the early 1920s, and an article by Savich. Al., "*About the Tasks and Nature of Teaching Literature in Workers' School (1923)*".

The sub-section of the volume, entitled "*Research and Materials*," opens with an article by Oleg Nikolaev, "*On One Peculiarity of Russian 'Bogatyrstvo': Analyzing Lermontov's Poem 'Borodino'*". The article focuses on one of the most popular texts of Russian poetry, Mikhail Lermontov's poem "Borodino". The author examines this poem as a canonical text in Russian culture, explores the factors that contributed to its canonization, and establishes the mechanisms of its transmission in historical and cultural memory.

Keywords: Russian Classical Literature, Russian poetry, Mikhail Lermontov, War of 1812, historical memory

Galina Petkova's article, "*P.M. Bitsilli's 'School Canon': Reviewers' Views*". The author discusses three editions of Prof. P. M. Bitsilli's work from 1931-1934 dedicated to Russian literary history from folklore to émigré literature of the 1930s. Bitsilli's works influenced the formation of a new literary "school canon" that incorporated the elements of the Russian émigré literary canon, as well as the classics of Russian and world literature. Petkova's article also presents and evaluates the views of his contemporary critics who interpreted this established canon in the context of existing and accepted literary models.

Keywords: Bitsilli, chrestomathy, short history, review, literary canon, émigré canon.

Evgenii Ponomarev's article, "*Educating New People: Teaching Literature in the Soviet school of the 1930s*" deals with the period of the formation of the Soviet school system in the 1930s. Studies in

literature gained the importance as the main ideological discipline so the methodology of teaching literature became both pedagogical as well as political problem. Upbringing and training of a new Soviet citizen was at the core of the Soviet school system. The ways by which a new *homo sovieticus* was created through literary instruction are at the core of this study.

Keywords: 1930s, methodology of teaching literature, *homo sovieticus*, Soviet educational system, Soviet school.

Elena Markasova's article, "'Deniska's Stories' and 'Two Captains': Do We Really Know What Children Don't Know?," focuses on vocabulary and reality of the soviet past that frequently is mentioned in children's literature. Today such vocabulary is not understood by the new generation of 9-12 year olds. The article analyzes the very essence of this "unclear" vocabulary that requires additional commentary. The loss of this previously established lexicon is interpreted in the context of contemporary processes of archaization/de-archaization.

Keywords: apperception, sovietism, speech domination, archaization, de-archaization

Marina Kostyukhina's article, "'Gusok' as a Family Game and Family Reading" illuminates the history of printed board games of the 19th century. These games were closely connected with the book publishing cultural tradition. They were not only played with, but they were also read by players and game participants. Diverse printed materials were employed in the creation of various games, such as, for example, classical literature, educational and patriotic texts, comical stories from recreational literature). For card games, literary material was required, such as specific information on authors and their literary works, quotations from those works, etc. For dice board games where markers were moved on the boards according to the outcome of the dice roll, creation of common life situations with the help of cultural symbols was more preferable. The game plots that met these conditions have formed the basis for popular board games, such as, for example, "The Little Humpback Horse". "The Little Humpback Horse" as a board game fulfilled a dual function: it increased the meaningfulness of the book content while preserving the competitiveness of the game.

Keywords: printed board games (dice board game, card game), games based on popular books

The article by Igor Loschilov entitled "*Zabolotsky and Africa*" considers the little-known piece of Zabolotsky's early prose, his adaptation of letters by Iakov Ivanovich Chabrov (1883 - 1853). The book "Letters from Africa", illustrated by the painter Nikolai Lapshin, was meant for children's readings. It appeared in print in 1928. Its author was identified

by the last name of Beiul, so it was never associated with Zabolotsky's legacy. As it became recently known, Beiul is the surname of Chabrov's sister, Maria Ivanovna Beiul (1875 - 1942), who was the actual addressee of the letters. A suggestion is made that Zabolotsky's work on adapting these letters for children's audience was made possible through his friendship with the Leningrad visual artists, N. Lapshin and A. Pakhomov.

Keywords: Zabolotsky, Africa, epistolary travelogue, literary adaptation
Nina Khryasheva's article, "*Topoi of Childhood and 'Verbal Icon' Device in the Poetics of A.P. Platonov's Children's Stories of the 1920-1930s*". The article deals with children's stories of the writer and analyzes them through the investigation of the motif which is looked at contextually. The interaction of Platonov's texts with a variety of contexts, above all, the presence of theological motifs, has allowed for an identification of additional poetic devices and provided an opportunity for the reconsideration of their various meanings.

Keywords: motive, Marian context, verbal icon, continuity, ancestral memory.

The article by Anastasia Gubaidullina entitled "*Ontology and Deontology of Childhood in Oleg Grigoriev's lyrics*" is dedicated to the analyses of Oleg Grigoriev's poetry in the context of Russian avant-garde poetic tradition. The author reexamines both ethical and didactic aspects of Grigoriev's texts thus revealing the direct connection of Grigor'ev's poetics with the deontology of his poetry.

Keywords: Russian poetry for children, Oleg Grigoriev, poetic avant-garde

Larissa Rudova's article, "*Children as Outsiders and Parallel Worlds: the Real and the Fantastic in the Story 'The Correction Class' by E. Murashova*." By using fantasy as a device rather than a theme, Murashova achieves several ideological/political goals in "The Correction Class" (2005): she revises the concept of the hero and heroism by casting disabled characters in main roles in the text; she challenges the traditional notions of the "norm" and "normalcy" established by society; she questions the segregationist role of educational and other social institutions in their treatment of "outsider" children; and she exposes such painful social sores as poverty, alienation, alcoholism, child abandonment, child prostitution, social inequality, and corruption, among other issues.

Keywords: "The Correction Class" by E. Murashova, "outsider" children, forms of literary fantasy, "portal-quest fantasy," social problems in children's literature.

In the article by Elena Dushechkina "*For the Body and Soul to be Young: the Theme of the Health Living Promotion in Soviet Children's*

Songs”, the author claims that the pioneer songs were considered to serve as prophylactic promotion of a healthy life style among Soviet children. Both theory and practice of such standard of living were realized through the promotion of children’s bodily resistance (*zakalivanie*). The authors of these songs appeal to children asking them to wash themselves with cold water every morning, to participate in sports, and to engage into various physical activities, such as walking and hiking. The direct results of such a robust training would convert this young generation into the true builders of Communist society as well as prepare them for the years to come. Such model of children’s lives’ betterment was closely connected with the popular slogan, “Future Generation of Soviet People will live under Communism.”

Under the rubric “*Textbook Chapters*,” *Valentin Golovin* publishes a draft of his chapter on Nikolai Nekrasov with a tentative title “N.A. Nekrasov as Children’s Writer.” This chapter is intended for the forthcoming textbook “History of Russian Children’s Literature”: it includes the critical analyses of the writer’s works intended for a child reader.

Keywords: Nekrasov, children’s literature, children’s poem, aesthetics of joy, raek, raeshnik, fairy tale, review, vaudeville.

The sub-section of the volume entitled *Materials* introduces two famous writers who work for an adolescent audience, Evgenia Pasternak and Andrei Zhvalevskii. Under the title, “*How to Protect Classics*”, they share with the audience information about a “fanfic” competition that they organized together with the publishing house, “Pink Giraffe”. Fanfics are based on the plots taken from classical canon.

The section of the volume entitled *Reviews* introduces the article by *Andrei Kostin*, “*Russian Poetic Canon as Presented in Pre-revolutionary Primers*”, in which he provides a detailed review of the volume “*Primer Texts: Russian Pedagogical Practice of the 19th Century and the Poetic Canon*” (eds. A. Vdovin, R. Leibov, Acta Slavica Estonica IV, Tartu 2013). Another contribution to this section is *Nina Barkovskaya’s* review of a special “children’s issue” of the literary journal, “*Oktiabr*”, 2013: 9.

The section *Review* provides a report from the Bologna Children’s Book Fair (2012-2013), completed by *Elena Kazakova* and report from the St.Petersburg Children’s Book Week (2014), completed by *Anna Dimanenko*.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Барковская, Нина Владимировна (n_barkovskaya@list.ru), Уральский государственный педагогический университет, кафедра современной русской литературы

Головин, Валентин Вадимович (valentin_golovin@mail.ru), Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН, Центр исследований детской литературы

Губайдуллина, Анастасия Николаевна (gubgub@mail.ru), Томский государственный университет, кафедра истории русской литературы XX века, кафедра истории русской литературы XX века

Димьяненко, Анна Андреевна (ann_sally8@mail.ru), Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, кафедра литературы и детского чтения

Душечкина, Елена Владимировна (dushechkina@yandex.ru), Санкт-Петербургский государственный университет, кафедра русской литературы

Елисеев, Никита Львович (neliseew@gmail.com), Российская национальная библиотека

Жвалеvский, Андрей, писатель

Золотоносov, Михаил Нафтадьевич (memgolden@ Rambler.ru), Союз писателей Санкт-Петербурга

Казакова, Елена Ивановна (kazakova58@bk.ru), Санкт-Петербургский государственный университет, кафедра непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента

Казакова, Елена Олеговна (elena.mail.kazakova@gmail.com), Европейский Университет в Санкт-Петербурге

Костин, Андрей Александрович (a.al.kostin@gmail.com), Институт русской литературы РАН (Пушкинский дом), отдел по изучению русской литературы XVIII века

Костюхина, Марина Сергеевна (eakost@yandex.ru), Российский государственный педагогический университета им. А. И. Герцена, Институт детства, кафедра языкового и литературного образования ребенка

Лоцилов, Игорь Евгеньевич (Ioshch@yandex.ru), Институт филологии, массовой информации и психологии (ИФМиП) Новосибирского государственного педагогического университета, кафедра русской литературы и теории литературы

Маркасова, Елена Валерьевна (markasovaelena@yandex.ru), Санкт-Петербургский государственный университет, кафедра русского языка

Николаев, Олег Рудольфович (ornikolaev@yandex.ru), Бюро «АртТерра»

Пестернак, Евгения, писатель

Петкова, Галина (petkova_gt@abv.bg), Софийский университет имени святого Климента Охридского, кафедра русской литературы

Плюц, Анна Александровна (annpljutsh@gmail.com), Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, кафедра литературы и детского чтения

Пономарев, Евгений Рудольфович (eronomarev@mail.ru), Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, кафедра литературы и детского чтения

Рудова, Лариса (lvr04747@pomona.edu), Помона Колледж (Pomona College, USA)

Сенькина, Анна Александровна (anna_senkina@list.ru), Российская национальная библиотека

Федоров, Сергей Владимирович (fedorov.serge@gmail.com), Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, кафедра филологического образования

Хряцьева, Нина Петровна (ninaus@olympus.ru), Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург), кафедра современной русской литературы

Черняк, Мария Александровна (ma-cher@yandex.ru), РГПУ им. А. И. Герцена, кафедра новейшей русской литературы