2025
№ 1

ДЕТСКИЕ ЧТЕНИЯ



ДЕТСКИЕ ЧТЕНИЯ

2025 № 1 (027)

ИНСТИТУТ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (ПУШКИНСКИЙ ДОМ) РАН

ДЕТСКИЕ ЧТЕНИЯ. 2025 № 1. ВЫП. 27

ISSN 2304–5817
ISSN (Online) 2686–7052

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Мария Литовская
Светлана Маслинская

Инна Сергиенко
Анна Димяненко
Джулия Де Флорио
Марина Жуковец
Евгения Лекаревич
Ольга Лучкина

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ирина Арзамасцева (Москва)
Всеволод Багно (Санкт-Петербург)
Марина Балина (Bloomington, USA)
Валентин Головин (Санкт-Петербург)
Дорена Кароли (Bologna, Italy)
Карен Коатс (Cambridge, UK)
Марни Компаньяро (Padova, Italy)
Андрей Костин (Grenoble, France)
Марина Костюхина (Санкт-Петербург)
Мария Майофис (Amherst, USA)
Дорота Михулка (Wrocław, Poland)
Сара Панкеньер-Вельд (Santa-Barbara, USA)
Сергей Ушакин (Princeton, USA)
Эрика Хабер (Syracuse, USA)

Выпускающие редакторы *Инна Сергиенко, Анна Димяненко*

© Авторы статей, 2025 ; В оформлении использована иллюстрация Анны Десницкой ; © Издательство «Самокат», 2020

Санкт-Петербург

ОГЛАВЛЕНИЕ

От редакции 5

АНКЕТА ДЧ
Детский писатель в XXI веке 7

ИССЛЕДОВАНИЯ

Юлия Сафронова
«Важные памятники минувшей жизни наших предков»: сказки в программе истории русской литературы для православных духовных семинарий 1868 года 19

Евгения Потапова
Сказы «детского тона» П. П. Бажова: к вопросу о критериях «детского» в творческом методе писателя 42

Марина Жиркова
Автор и его герои в повести Саши Черного «Чудесное лето» (1929) 60

Мария Гельфонд
Мюзикл Б. Окуджавы «Приключения Буратино»: детям и взрослым 77

Анастасия Губайдуллина
«Читать мои стихи бесполезно... их нужно писать»: об адресате детской поэзии Германа Лукомникова 92

Екатерина Асонова, Дарья Маймистова, Елена Котова
Педагог как адресат детской литературы 112

Николай Гуськов
Творческая история забытой книжки С. Я. Маршака 130

Максим Чернышов
Поэтика зачинов в произведениях Аркадия Гайдара для детей 153

Борис Степанов, Святослав Костенко
«Это все мое, родное»: край и его история в школьных краеведческих пособиях 1960–1980-х годов 177

РЕСАЙКЛИНГ СОВЕТСКОГО В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Андрей Кокорин, Анна Фаттахова
Ресайклинг-забвение: стабилизация школьного литературного канона 206

Валерий Вьюгин
Как возможен ресайклинг будущего? (Случай с «Живыми и взрослыми» писателя С. Ю. Кузнецова) 238

РЕЦЕНЗИИ

Сильвия Каминьска-Мацёнг
Сквозь время и жанры: украинская детская литература. Рец. на кн.: Fieldwork in Ukrainian children's literature. Ed. by M. Świetlicki, A. Ulanowicz. New York: Routledge, 2025 260

КОНФЕРЕНЦИИ

Анна Нилова, Надежда Ровенко
Софья Михайловна Лойтер — исследователь детской литературы и фольклора: к 90-летию со дня рождения 272

ОТ РЕДАКЦИИ

В размышлениях о детской литературе давно сложился консенсус специалистов по поводу её двуадресности. Современные исследователи привычно указывают на амбивалентность текстов детской литературы, адресованных одновременно как читателю-ребенку, так и читателю взрослому. Очевидным свойством этой амбивалентности является неравенство между взрослым, создающим тексты для чтения, и ребенком — реципиентом этих текстов. Если вынести за скобки пост-двуадресность, то есть когда книги, изначально предназначенные для взрослых (как произведения Д. Дефо и Ж. Верна), попадают в детское чтение, и присмотреться только к случаям намеренного и целенаправленного письма для детей, то обнаруживается довольно значительное разнообразие ситуаций, в которых баланс между «взрослым» и «детским» зависит от самых разных причин: жанровой прагматики произведения; концепции детства, разделяемой экспертами в области образования и воспитания; цензурными ограничениями и допущениями; формами семейного и индивидуального чтения и наконец — возрастом читателя.

Первые авторы детских книг эпохи Просвещения оставили нам свидетельства того, что своими читателями они видели одновременно родителей и детей, под детьми в этом случае понимались все, кто не взрослые. Андрей Болотов в предуведомлении к своей «Детской философии» (1776) постулирует, что детскому писателю нужно «снисходить к детским умам и, сообразуясь с оными, говорить так просто, предлагать все так хорошо, так ясно и располагать все материалы и перемены оным таким образом, чтобы они детям были, колико можно, понятны, и паче всего не скучны, а приятны и любопытны». Создатели первых детских книг были преимущественно педагогами и вполне отчетливо осознавали себя творцами нового культурного феномена для тех, кого они себе представляли весьма схематично, ориентируясь, прежде всего, на свой собственный родительский и/или педагогический опыт. Именно поэтому, когда спустя несколько десятилетий детская книга в России стала органичной частью дворянской детской культуры и заняла свое

место на книжном рынке, ее статус оказался довольно низким из-за бросавшегося в глаза неравенства автора и читателя — первый призван поучать, а второй должен соответствовать.

Посвящая 27 выпуск «Детских чтений» проблеме адресации детской литературы, мы видели свою задачу в контекстуализации этого неравенства. Авторы статей, представленных в этом номере, на различном материале рассматривают, как меняются представления о читателе-ребенке и какие приемы используют поэты и писатели для конструирования детского в зависимости от концепции детства или писательской миссии. В контексте детской литературы XIX–XXI веков представлены такие аспекты, как проблематичность читательского адреса фольклорной сказки (и связанная с этим перманентная растерянность педагогов и методистов) и примечательная эволюция в оценке педагогами детей как читателей сказки во второй половине XIX века, или уже в середине XX века трансформация жанровой природы сказов Павла Бажова в соответствии с дидактическими задачами писателя. Любопытно рифмуются исследования, посвященные взрослой адресации детской литературы в XXI веке: в фокус внимания попадает как традиционный еще со времен Болотова адресат детской литературы — педагог, так и парадоксальный пример декларативного отказа Германа Лукомникова от детской аудитории в угоду взрослым читателям. Если в первом случае детская литература становится средством воспитания будущих педагогов (а вовсе не детей), то во втором — современный автор постулирует независимость от оценок детьми его творчества, притом что продолжает позиционировать себя как детского поэта. Перенос акцента на взрослого читателя как единственного или, по крайней мере, самодостаточного реципиента детской литературы — очевидная новая тенденция недавнего времени, позволяющая задуматься о границах взрослого и детского письма и чтения в современной культуре.

Еще одним показательным свидетельством меняющихся в реальном времени границ между взрослым и детским являются размышления современных детских писателей и поэтов о том, как и почему они пишут для детей. Эти реплики собраны в форме заочного диалога в рубрике *Анкета ДЧ*.

АНКЕТА ДЧ

ДЕТСКИЙ ПИСАТЕЛЬ В XXI ВЕКЕ

С момента появления первых откликов на книги для детей не утихают дискуссии о том, каким должен быть детский писатель: должен ли он оставаться «совершенным дитя» в душе, быть прежде всего педагогом и воспитателем или художником слова? Каждая эпоха выдвигала свои требования, подчас довольно противоречивые. Что значит быть детским писателей в XXI веке и как это осознается авторами, пишущими для детей сегодня, мы постарались рассмотреть в нашем небольшом исследовании.

В обсуждение вопросов анкеты ДЧ приняли участие российские писатели, вошедшие в детскую литературу в разное время: в 1980-х гг. — Сергей Махотин; конце 1990-х гг. — начале 2000-х гг. — Константин Арбенин, Артур Гиваргизов, Ольга Колпакова, и в 2010-е гг. — Мария Ботева, Наталья Волкова, Нина Дашевская, Шамиль Идиатуллин.

Детские чтения (далее — ДЧ): Начнем с вопроса, пытались ли вы для себя определить, что это такое — быть детским писателем?

Константин Арбенин (далее — К. А.): Пытался. Для меня это значит в своих произведениях быть на стороне детства, на стороне ребёнка и его ценностей. Хороший детский писатель не теряет эти ценности по дороге, взрослея, они остаются при нём, а он остаётся при них. Будучи взрослым и неся ответственность за свои поступки, многое пересмотрев и переосмыслив, он, тем не менее, не предаёт детские стержневые принципы и установки. Быть детским писателем — это постоянная сверка с собой маленьким, постоянный вопрос: а не будет ли ему, юному мне, стыдно за то, что делает (или пишет) он, я нынешний, взрослый?

Наталья Волкова (далее — Н. В.): И я пыталась. Но не могу сказать, что у меня получилось.

Артур Гиваргизов (далее — А. Г.): Не пытался.

Шамиль Идиатуллин (далее — Ш. И.): Всерьез нет, а при беглом касании этого вопроса вполне солидарен с трюизмом «Для детей надо писать как для взрослых, только лучше». Чтобы быть не только интересным, но и понятным мелкому читателю, быть

не только понятным, но и интересным его родителю, который читает отпрыску вслух либо просто хочет быть в курсе и рядом (это нормально и правильно). Ну, и для детской книги на мой, может быть, устаревший взгляд, особенно значима способность быть перечитываемой — соответственно, хороший текст всякий раз должен раскрываться по-новому и компенсировать изученность фабулы какими-то иными удовольствиями.

Ольга Колпакова (далее — О. К.): Мое представление об этом менялось и, возможно, еще изменится. Например, сегодня для меня детский писатель это в первую очередь тот, кто может придумать и написать интересную историю, которую будут слушать дети не по одному разу, будут её обсуждать и играть в ее героев. И в то же время детский писатель в наши дни это еще и педагог, шоумен. Родители и библиотеки (не говоря уж о школе) часто не справляются с продвижением современной литературы, эта задача ложится на детского писателя, которому необходимо не только написать историю и дождаться, когда она превратиться в книгу, но и донести эту книгу до читателя в буквальном смысле слова. Я уже больше двадцати лет наблюдаю, как влияет на читателя встреча с писателем — именно после нее в библиотеках выстраиваются очереди на книгу.

Нина Дашевская (далее — Н. Д.): Мы, детские писатели, все очень разные; что же нас объединяет? Наверное, взгляд на мир со стороны ребенка. При прочих равных будешь на стороне ребенка, хотя вполне может быть, что в конфликте ученик-ребенок поддержишь учителя (если ребенок очевидно виноват). Однако все равно будешь думать — а почему ребенок так себя ведет, чем ему можно помочь?

Сохраняются интересы, которые важны детям (динозавры, жуки-пауки, детские площадки, игры, самокаты... Конечно, многим взрослым тоже это интересно, но тут именно целый комплекс интересов сохраняется, и появляются новые). Мне, например, нравится наблюдать за подростками: стараюсь сесть рядом с ними в метро, на фуд-корте; при этом они уже в том возрасте, когда выставляют защиту против взрослых (в том числе — и лексикой). И у многих взрослых они вызывают естественное раздражение (на то и рассчитано). Мне же всегда интересно. И тут приходится балансировать между моим интересом и их личным пространством, чтобы не лезть, не рассматривать слишком откровенно (часто себя ловлю на этом), не подслушивать настолько внаглую (подслушиваю, да). Конечно, и меня в них многое раздражает и даже пугает; но при этом больше

все же радует и восхищает. Я отчетливо понимаю, что я взрослый человек, разговоры про «внутреннего ребенка» я не люблю, я — это я сейчас. Я — «взрослый», просто это такой взрослый.

Конечно же, детский писатель знает и любит детскую литературу, иначе зачем ему работать в этой области? Поэтому отзывы в духе «знаете, я взрослый человек, но и мне книга понравилась!» меня удивляют. Это же совершено нормально — читать детское для себя!

Но — очень важно не повторять прошлое.

Когда про первые твои книги говорят, что они написаны «в лучших традициях» чего бы то ни было, это, может, хорошо. Но если про десятую книгу говорят все то же — значит, ты ничего не сделал.

Ты пишешь здесь и сейчас. Даже если это сказка или фантастика, мы говорим отсюда, из этой точки времени и пространства. И тем более — если мы пишем о прошлом. Нельзя говорить о прошлом «в традиции» — это уже сделано; зачем повторять? Да, мы знаем и помним, откуда мы растем и из чего состоим, но «сохранение традиций» для детской литературы — смерть в болоте. Ребенок может любить старые игрушки своих родителей — но и новые ему, безусловно, нужны. Так же и с книгами, и с кино и всем прочим. Ни в коем случае не призываю «сжечь все старое» — нет, нам нужны книги из прошлого. Но новое тоже необходимо. Дети — именно те люди, которые по природе своей максимально противостоят архаике. Если бы мы всегда сохраняли традиции — мы бы жили в пещерах.

Мария Ботева (далее — М. Б.): Как детского писателя определить себя я не пыталась. Мне выпало писать и для детей, и для взрослых, и стихи, и прозу, и пьесы. Выбор рода литературы, жанра зависит от той истории, которую я придумываю. То же и с читателями — история идёт к ним, история как будто сама выбирает возраст, а не я. А я это учитываю. Не уверена, что говорю понятно.

Думаю, что быть писателем (детским или любым другим) — это в первую очередь быть свободным человеком, по крайней мере, внутренне. Когда ты пишешь и думаешь: ну так не может быть, так не пишут! А потом думаешь: ну а почему нет? Мне хочется, чтобы и у читателей было такое же удивление, такое же ощущение свободы. Как писатель я хочу показать, что можно быть свободной, можно говорить искренне. Примерно так я думаю о том, что такое быть писателем.

Сергей Махотин (далее — С. М.): — У меня есть статья «День космонавтиков, или Великая детская утопия», опубликованная в

«Литературной газете» довольно давно. Приведу из неё цитату: «Писать о детях и писать для детей — разные вещи. Во втором случае задача неимоверно сложнее. Одного таланта недостаточно. Необходимо нравственно возвыситься до уровня ребенка, понять и принять без малейшего намёка на взрослую снисходительность его радости и страдания, приобщиться к божественному бессмертию детской души. Редко это приносит писателю материальный достаток, еще реже — славу. К тому же, малыши не склонны запоминать писательские фамилии. Но мы им нужны. Нужны как переводчики с их всегда нового языка, как соавторы, помогающие выразить в словах их мысли и чувства, стремление к любви и доброте, желание избавить мир от зла и страха».

ДЧ: Чем, на ваш взгляд, отличается произведение для взрослых от того, что написано для детей?

А. Г.: Опытом, лексикой. Мироощущением.

Н. Д.: Честно говоря, я не знаю. Потому что пишу для всех, как мне кажется. Однако соглашусь с широко известным тезисом, что детская литература не должна быть безысходной. Взрослый со своим жизненным опытом знает, что есть ямы, но есть и выходы из них. Взрослый прочтет книжку, в которой вся боль мира; но при этом знает, что в мире также есть и множество хороших вещей. Ребенку же, какие бы болезненные темы мы ни брали, нужно показать, что выход есть. Бросать его в безысходности не стоит.

И — детская книга не должна быть скучной. Долгие сентенции, сложные конструкции может одолеть взрослый, может даже с любовью одолеть, если он умеет в этом разбираться и любит заставлять свой мозг работать. Однако не стоит думать, что дети не способны понимать сложное; дети тоже не дураки. Поэтому тут две задачи: не перегрузить, а то мы рискуем потерять читателя, но и не кормить подростка детским питанием.

О. К.: Детское отличается от взрослого, но стены между ними нет. Детская книга отличается языком, стилем, может быть, в чем-то и темой или подачей этой темы. Хотя мне очень нравится история, как две Марины — Бородицкая и Москвина — поспорили о том, можно ли затрагивать в детской литературе ЛЮБЫЕ темы, и Марина Москвина доказала, что можно.

Чуждо мне и высказывание классика о том, что для детей нужно писать так же, как для взрослых, но лучше. Не лучше, для взрослых тоже надо писать хорошо, но с другим набором лексики, или, например, длины предложений. И хотя есть примеры, как малышам читали Мандельштама, но нам же не кажется разумным

начинать знакомство ребенка с книгой с «Идиота» Достоевского. Есть определенные этапы взросления, которые не может не учитывать и современная литература.

Еще мне кажется важным, что для ребенка всегда необходим свет в конце туннеля, нельзя чтобы книга вгоняла в депрессию.

Н. В.: И я считаю, что главное отличие — наличие в детских книгах выхода или хотя бы направления к свету. Даже если у книги трагический конец и герой умирает, должны быть какая-то надежда. И мне это очень нравится, потому что взрослые книги часто надежды не оставляют, показывая мир порой мрачнее, чем он есть на самом деле. В детской книге, даже если она старается рассмотреть проблему и героя с разных сторон, зло все-таки называется злом и ему есть что противопоставить. Поэтому детские книги в какой-то момент истории даже честнее, им есть что сказать, когда «не все однозначно».

К. А.: Выскажу предположение, не более: произведения, написанные для детей, — это всегда литература открытия. Автор каждый раз заново открывает мир — вместе со своим читателем и для него. Всё происходит впервые, и читатель испытывает целый спектр чувств, связанных с открытиями — удивляется, ужасается, радуется, негодует, веселится, скорбит. И совершенно неважно, положительное явление описывает автор или отрицательное: любое открытие имеет ценность, западает в душу и принимается юным читателем как прочувствованный опыт. А литература для взрослых имеет дело с уже открытым миром, с устоявшимся его устройством. В лучшем случае она «переоткрывает» его, находя новое в обыденном, в худшем — занимается рутиной, разбирается в повседневности, даёт качественные характеристики миру в целом и составляющим его частям. И оперирует не чувствами, а рефлексией. Тут есть важный нюанс: не всегда срабатывает чёткое деление литературы на детскую и взрослую, существует вариативность. Всё зависит от баланса открытий и рутины, чувств и рефлексии, поэтому есть множество произведений, располагающихся между этими двумя вариантами. Отсюда и двухадресные книги, и такие спорные произведения, как «Над пропастью во ржи» Сэлинджера или «Весенние перевёртыши» Тендрякова, романы Марка Твена, проза Юрия Коваля или сказки Евгения Клюева. Поэтому и великие книги приключений и путешествий, созданные в прошлые века, не удержались на взрослой полке и осели на полках юношества — заняли своё истинное, почётное место, ибо являются в буквальном смысле литературой открытий. То же происходит и с научной фантастикой XX века.

С. М.: Ну, какие-то кровавые ужасы или откровенную эротику детская литература, к счастью, отсекает. Но с определениями «для взрослых» и «для детей» время поступает своенравно: Пушкин, Дюма, Александр Грин, Экзюпери... А Юрий Коваль! Когда-нибудь Стивен Кинг будет считаться замечательным детским писателем. У него же почти во всех романах дети – главные персонажи.

М. Б.: Об отличии детской книги от взрослой скажу с точки зрения писателя, с точки зрения человека, который занимается этим ремеслом, и только про свои книжки. В детских я иногда могу допустить более прямое высказывание («вот это — плохо, а это — хорошо»). Во взрослой — нет. Во взрослой книге иногда нарочно пишу путано, придумываю более сложную языковую игру.

Ну и ещё в детских книгах надо оставлять открытую форточку — не обязательно в финале, но где-то можно показать, упомянуть, что есть выход из разных переплётов. Если душно — можно просто открыть форточку, разбить окно, ещё что-то сделать. И станет лучше. Где-то в книге это должно быть. Нельзя оставлять ребёнка в закрытом месте, нельзя оставлять его полностью беззащитным. Пусть он знает, что кто-то поможет или он справится сам. Неизвестно, как будет на самом деле, но вдруг ощущение, что он не один, поможет человеку справиться в трудном случае.

ДЧ: Когда вы пишете, представляете ли вы своего адресата? Важен ли его возраст?

М. Б.: Возраст важен, но я не всегда представляю конкретного адресата. Только совсем маленьких (а для малышей у меня не вышло ни одной книги, так что не уверена, что это считается). Скорее, я ориентируюсь на звучание речи, на свои ощущения. Если мне становится скучновато, то понимаю, что надо остановиться и постараться придумать что-то неожиданное.

Возраст учитываю. Думаю: это примерно для читателя трёх лет (восьми, тринадцати и пр.). Исходя из этого думаю над языком, над сложностью событий и их связей друг с другом.

О. К.: Зависит от того, что именно я пишу. Иногда ты представляешь своего читателя как конкретного ребенка, который находится с тобой рядом. Здесь важен, наверное, не столько возраст, сколько темперамент, характер.

Если я пишу какие-то вещи для себя, то я пишу совершенно безбашенно. Мне абсолютно неважно, кто будет читать эти тексты. Я пишу так, чтобы мне самой было интересно. Например, «Моих советских дедушек» я писала как хотела, и редактор вообще не внес никаких изменений, как и в «Полынную елку», и в «Луч широкой

стороной», хотя в этих книгах нельзя четко определить читателя, и мы видим теперь, что обе книги «выстрелили» — их прочли люди самого разного возраста.

Возраст очень важен для издателя. Издатели очень сильно волнуются по поводу целевой аудитории. И проговаривают это прежде, чем мы приступим к работе. Например, когда я писала по заказу для издательств «Умницы» и «Росмэн» сказки для малышей (и там, и там для дошкольников, с обучающей составляющей), то требования были разные, потому что у издательств есть четкие представления, как и кто будет пользоваться книгой: какого возраста ребёнок, с папой, с мамой, с педагогом, с психологом, с кем он будет читать эту сказку. Читающий это ребенок, ещё не читающий или только начинающий читать. Такая работа всегда интересна. Гораздо хуже, когда отделы продаж в издательствах берутся судить, что будет понятно читателю, а что нет, что его может обидеть, а какие шутки он не оценит. Я сама с таким не сталкивалась, но буквально на днях подруга-писатель рассказала, что её попросили убрать из книги слово «воняет», потому что оно может отпугнуть читателя.

Н. В.: Я представляю того, для кого я пишу. В моей голове я рассказываю историю всегда какому-то конкретному или воображаемому ребенку. Это могу быть и воображаемая я сама какого-то определенного возраста. А могут быть мои ученики, с которыми я веду внутренний разговор, продолжая дискутировать о чем-то, о чем мы начали говорить на занятии. Но мой адресат, наверное, прежде всего любопытный человек, которому всё интересно.

К. А.: Когда я пишу, я обычно раздваиваюсь и ощущаю (именно ощущаю, а не представляю) себя одновременно писателем и читателем, а точнее, отправителем и адресатом. Я как будто бы веду с собой разговор, рассказываю историю самому себе. Тот я, который является адресатом, и есть мой читатель. Но это не значит, что я пишу исключительно для себя. Просто у меня нет в голове специального образа какого-то вымышленного или обобщённого читателя — я сам его олицетворяю. Так удобнее и так сложилось в ощущениях, я не придумывал этого специально. Я ориентируюсь на читателя, который подобен мне, у которого сходные со мной жизненные установки, принципы, ценности. И если написанное интересно лично мне, если я увлечён этим разговором, значит и моему читателю будет столь же интересно. Возраст в этом случае не важен, поскольку я знаю, что во мне есть черты и детские, и взрослые, и я апеллирую к личности в целом, а не к какой-то ее возрастной части. В идеале мне бы хотелось, чтобы написанное мной воспри-

нималось читателем любого возраста, чтобы в произведении был заложен универсальный ключ к его восприятию.

Н. Д.: Когда я пишу — чаще всего я просто рассказываю историю. Но при редактуре (первой саморедактуре) уже представляю, кто будет читать и как. И тут могут произойти незначительные изменения. Скажем, уходят длинноты, которые будут не так интересны ребенку; или какие-то вещи, напротив, требуют чуть больше пояснений. Когда редактируешь — смотришь текст глазами читателя.

По возможности читаю написанное детям вслух и честно говорю, что они первые читатели этого текста, их мнение мне важно и может повлиять на текст (иногда нахально использую свои школьные уроки). Для начинающих авторов советую представлять себе конкретного ребенка-читателя — важно, чтобы это был не ваш ребенок (у вас другие отношения) и не вы сами в детстве, а, скажем, сосед, племянница, ребенок знакомых. Часто это служит хорошей проверкой интонации и самой истории.

Иногда бывают ситуации, когда я представляю аудиторию более точно (скажем, рассказ заказан журналом для семейного чтения, и вот у меня в тексте появляется очень многодетная семья, что в целом мне не свойственно). Но чаще всего это очень широкая адресация; и взрослые, и подростки — равноценная для меня аудитория (в последнее время с младшими школьниками у меня получается все меньше).

Мой адресат — очевидно и ребенок, и взрослый.

Ш. И.: Это я сам. Только для себя и пишу — чтобы себе угодить, понравиться и, если повезет, поразить себя же.

Книги у меня преимущественно 16+ или 18+, для детей я писал дважды — одну повесть и один рассказ, — и оба раза исходил из того же: за какую историю я, соответственно, двенадцати- и восьмилетний, отдал бы коллекцию марок и пару зубов (молочных) в придачу?

С. М.: Чаще всего возраст читателя очень важен. Особенно если книга адресована малышам. Когда-то издательство «Белый город» предложило мне написать своего рода энциклопедию о русском лесе для совсем маленьких читателей (или даже слушателей, ещё не научившихся читать). Я принялся за работу и вдруг понял, как соскучился по этому возрасту. В разговоре с маленькими детьми – иная лексика повествования. Предложение не должно быть многословным, следует экономить на эпитетах, нужно стремиться к тому, чтобы фраза легко проговаривалась и превращалась в отдельную

картинку. В итоге получилась книга «Прогулки по русском лесу», которую Мюнхенская международная детская библиотека включила в свой ежегодный список. Но иногда на семинарах я советую своим молодым коллегам не слишком задумываться о возрастной адресации. Полезней следовать своей творческой интуиции. А будущий читатель уже сам разберётся, нужна ли ему ваша книга или нет.

ДЧ: Думаете ли вы о первых взрослых читателях вашей рукописи — издателях и редакторах? Насколько их мнение важно для вас?

А. Г.: Думаю. Важно, как и мнение любого близкого читателя.

С. М.: Конечно, думаю! Важно, в первую очередь, цеховое признание. Помню, публикация в «Искорке», маленьком журнальчике, приложении к газете «Ленинские искры», чёрно-белом, на газетной бумаге, означала, что ты что-то значишь в детской литературе. Дора Борисовна Колпакова, редактор «Искорки», держала планку высоко. И как много значила для меня похвала Александра Алексеевича Крестинского, Валентина Дмитриевича Берестова, Нонны Слепаковой... С Мишей Ясновым мы постоянно обменивались стихами. А ещё долгие годы жила подспудная мысль: как на твой новый текст отреагирует Евгения Оскаровна Путилова!..

К. А.: Не думаю. Когда пишу, мысли о предстоящей публикации приходят, но они исключительно абстрактные — какая-то книжка или публикация в журнале мерещатся, но, особенно в последнее время, это становится всё менее важно. Я знаю, что даже если произведение не будет опубликовано на бумаге, я смогу поделиться с читателем в интернете, и это позволяет не подгонять рукопись под заготовленные параметры, быть свободным в оптимальном выражении замысла. Потом уже, когда вещь готова, я могу задуматься об издателе или журнале и даже подредактировать рукопись под конкретную публикацию. И даже могу задним числом понять, что опять не определил себе чётко, для кого пишу — для детей или для взрослых. Мнение издателя важно, но не является истиной в последней инстанции. А вот конструктивные замечания и поправки хорошего редактора всегда идут на пользу произведению, в этом я уверен и не раз убеждался; это тот взгляд со стороны, которого автору всегда не хватает для трезвой оценки своей работы. Главное — доверять редактору, знать, что имеешь дело с профессионалом, а не с формалистом, подгоняющим текст под средний уровень. Когда автор и редактор смотрят в одну сторону, работают как партнёры, происходят чудеса — продолжение творчества, шлифовка текста, дополнительное удовольствие и радость от результата.

М. Б.: Когда пишу, то, конечно, ни о ком не думаю. В это время важен сам текст. Несомненно, думаешь и стараешься написать так, чтобы не перегрузить сложностью, не сделать легковесным, не запутаться самой и не запутать читателей. Но это всё входит в работу над текстом, это не дополнительно: а что там подумает мой редактор?

Об этом думаешь уже тогда, когда отправляешь текст. Часто тебе пишут: хорошо, нормально. Пишут: хорошо бы подинамичнее (попроще, посложнее и пр.). Я сама чаще всего примерно так же отзываюсь на тексты, которые мне присылают коллеги, а хорошо бы иначе. Очень ценно, когда тебе пишут более подробно. Например: тут было хорошо, а потом что-то потерялось, где оно? Что-то в этом роде. Поэтому когда кому-то отправляю, думаю, что мне напишут, как воспримут, всё ли понятно? Это бывает самая большая помощь в работе.

Н. В.: Мне кажется, когда ты пишешь, важно выгнать из головы всех посторонних: и редакторов, и издателей, и критиков. Иначе ничего не получится. Нельзя писать с оглядкой на кого-то. Вот потом, во время редактуры и правки текста, уже можно прислушиваться к мнению профессионалов, а в момент рождения истории есть только автор и текст.

Н. Д.: Первые мои читатели — мои коллеги, детские писатели. Взрослые люди, которые знают и понимают детей. Конечно, их мнение очень важно. Редакторы и издатели — да, конечно, я думаю о них. Мы вместе делаем книгу. Но последнее слово все равно остается за мной. На обложке моя фамилия, значит, и главная ответственность на мне.

Ш. И.: Не то, чтобы думаю, но помню, конечно. Обреченно так: теперь, мол, мне точно пиндык. Скажут: «Всякого от тебя насмотрелись, всего ожидали, но такого... вон из литературы». Каждая, кажется, книга пишется с таким предчувствием. Пока что оно не оправдывается, но тем страшнее будет гром, когда, наконец, грянет.

Тем не менее я продолжаю писать исходя исключительно из собственных, а не предполагаемых редакторских, издательских, бетаридерских, критических или массовочитательских представлений.

О. К.: Я охотно и много писала и пишу на заказ. То есть тогда я совершенно чётко знаю, что первые читатели моей рукописи будут взрослые — издатель, редактор. И, конечно, на старте я думаю о том, как они представляют текст, будущую книгу.

Но когда ты в сам процесс погружаешься, здесь уже никаких размышлений о читателе вообще нет. Ты плывешь и думаешь о волне, а не о берегах.

Когда вычитываешь, редактируешь, то думаешь уже о том, что этот текст попадет к авторитетным для тебя людям, и тоже учитываешь это, сверяешься (среди таких авторитетов для меня как близкие по духу друзья, так и друзья-писатели, и писатели, которых я никогда не видела и не увижу, и они никогда меня не прочитают, но считаю своими учителями). Мне важно, чтобы мне не было стыдно перед ними, и если это идет вразрез с требованием издателя, то я не буду вносить правки и заберу рукопись.

ДЧ: Почему вы пишете для детей?

К. А.: У меня нет точного ответа, рационального объяснения этому. Я пишу, просто потому что мне хочется писать для детей. Не всегда — поэтому я не в чистом виде детский писатель, это лишь одна из сторон моего творчества. Но часто возникает потребность обратиться к тому ребёнку, который до сих пор живёт во мне, и что-то прояснить для себя, посоветовавшись именно с ним. А значит, и с будущими читателями. Хочется заново открыть для себя кусочек мира, ещё раз пережить это чувство. Есть ещё и «вторичная выгода». Жизнь заносила меня в самые разные творческие тусовки, я соприкасался с людьми из самых разных творческих сообществ, и пришёл к выводу, что детские писатели — самые адекватные из творческих людей, самые порядочные, здравомыслящие, добросердечные, во всяком случае в большинстве. Так что мне просто приятно быть хотя бы формально причисленным именно к этому сообществу, к этому славному народцу.

Н. В.: Потому что мне интересно разговаривать с детьми и подростками, интересно слушать, что они думают, интересна их реакция на истории, которые они слышат впервые, интересно делиться с ними тем, что люблю, своими открытиями и удивлениями. Кроме того, именно в детстве и подростковом возрасте все чувства острее: дружба, обида, любовь. Не случайно же детские впечатления мы вспоминаем потом всю жизнь и часто хотим повторить (если они важные и приятные) или пытаемся забыть (если они неприятные), но это нам вряд ли удается.

А. Г.: Мне с детьми легко и интересно.

М. Б.: Мне это нравится.

С. М.: Это делает меня счастливым и свободным!

Ш. И.: Дак не пишу же. Предыдущие два раза меня, считай, заставили. Сперва надоело, что все обзывают меня детским писате-

лем и фантастом, а я ни строчки фантастики, тем более для детей, не написал. Вот я и решил, так сказать, возглавить, коли не получается противостоять — и написал повесть «Это просто игра»: такую фантастику, за которую лет в 12 я бы отдал... (см. выше).

А через пару лет Вадим Мещеряков уговорил меня написать детский рассказ для серии «Такие вот истории». Рассказ «Тубагач» был, с одной стороны, опять же, историей, которой мне остро не хватало в детстве, с другой — мыслился как оммаж фантастике, читанной в начальной школе, в первую очередь сборнику рассказов Брэдбери «Р — значит ракета». Ни один из тех рассказов я совершенно не помнил и перечитывать не стал — ради чистоты эксперимента. Прочитал уже потом — и обнаружил, что ничегошеньки похожего на мой текст в том сборнике нет. Покряхтел я и постановил считать, что отдал «Тубагачем» дань не столько фантастике, перепахавшей меня в детстве, сколько памяти о том чтении и о тех книжках.

Остальные мои книги, включая те, в которых действуют герои-подростки — и «Убыр», и «Город Брежнев», и «Возвращение „Пионера“», и «Смех лисы» — конечно, не детские, а, наоборот, родительские. С другой стороны, чтение на вырост — значительнейший фактор правильного взросления. Говорят, подростки меня читают. Кто бы был против? Уж точно не я.

Н. Д.: Я пишу для всех; и не умею писать «только для взрослых». Не очень я задумываюсь, почему, просто так получается, такой мне достался голос. И ещё — мне нравится с ними разговаривать. И со взрослыми тоже нравится; нравится находиться в той точке, где я сейчас — где и детское, и при этом взрослое тоже.

Хотя роман о, например, взрослой женщине (или мужчине) я себе пока вообще не представляю. Во взрослых и взрослой жизни я мало что понимаю. В подростках — тоже; но они и сами ничего не понимают, и тут мы сходимся.

О. К.: В этой деятельности как-то здорово соединилось всё, что я люблю. И приключения, и истории, и педагогика, и артистизм. Я хотела быть актером кукольного театра в детстве, хотела быть учительницей, хотела быть путешественником, хотела быть ученым. Еще хотела улучшать мир. И оказалось — ну вот, пожалуйста, ты можешь стать детским писателем, все это тебе будет по плечу. Разве что кроме последнего: мир никак не улучшается, почему-то.

Подготовка к публикации И. Сергиенко

ИССЛЕДОВАНИЯ

Юлия Сафронова

«ВАЖНЫЕ ПАМЯТНИКИ МИНУВШЕЙ ЖИЗНИ НАШИХ ПРЕДКОВ»: СКАЗКИ В ПРОГРАММЕ ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ДУХОВНЫХ СЕМИНАРИЙ 1868 ГОДА[1]

Статья посвящена изучению сказок в рамках курса истории русской литературы, введенного в 1868 г. в православных духовных семинариях. Исследуется связь программы с педагогическими дискуссиями 1860-х гг., а также историей становления этого предмета в светской школе. Автор показывает, что исторический подход к литературе впервые был опробован в духовной школе в конце 1860-х гг. Ориентация на национализацию школьного канона привела к изучению «народной литературы», составной частью которого были русские народные сказки. Сказки изучались семинаристами не как произведения для детей, имеющие воспитательную ценность, а как исторические источники, анализ которых позволяет выявить «идеалы» русского народа. Программа не была обеспечена соответствующими учебными пособиями. Каждому учителю приходилось самостоятельно разрабатывать курс, опираясь на множество разрозненных текстов. Рекомендованный учебник был слишком сложен для понимания учащихся и не содержал конкретных примеров разбора сказок. Далеко не все преподаватели были готовы к анализу сказок с выделением в них мифического, бытового и христианского элементов, как того требовала программа. Кроме того, подобная постановка задачи превращала семинаристов из воспитанников среднего учебного заведения в исследователей и даже собирателей народной литературы. Поиск мифических элементов мог привести к тому, что к «суевериям» ученики духовной школы причисляли не только Бабу Ягу и Лешего, но и изгнание дьявола с помощью молитвы.

Ключевые слова: история чтения, реформа духовно-учебных заведений 1867 г., духовная семинария, литературное образование, программа истории литературы, сказки

Юлия Александровна Сафронова, Европейский университет в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург, jsafronova@eu.spb.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-19-41

Исследователь образования Российской империи второй половины XIX в. Энди Байфорд в 2004 г. подчеркивал, что преимущественное изучение масштабных процессов, таких как замыслы министерских бюрократов или педагогические идеи передовых педагогов, оставляет в тени «концептуализацию конкретных школьных предметов и организацию реальной образовательной деятельности» при их преподавании [Byford 2004, 637]. Хотя за прошедшие двадцать лет ситуация изменилась в лучшую сторону и одни предметы, такие, например, как отечественная история, изучены исключительно подробно [Поникарова 2005; Пашкова 2017], многие продолжают оставаться для ученых terra incognita. История русской литературы, которой посвятил свое исследование Байфорд, располагается между этими полюсами: хотя воссоздана общая картина эволюции преподавания этого предмета в дореволюционной школе [Чертов, 2013], многие аспекты до сих пор остаются не проясненными.

В качестве школьного предмета история литературы играет особую роль в программе образования. С одной стороны, она формирует навыки интерпретации текстов у учеников, т. е. оказывает влияние на практики чтения целой когорты читателей, учившейся по той или иной программе. С другой стороны, со второй половины XIX в. в образовательной политике модерных государств этот предмет был связан с воспитанием лояльных граждан, объединяемых изучением канона национальной литературы [Vdovin 2017, 109–110]. А. В. Вдовин, анализируя противоречия классикализации[2] школы в 1870-е гг. при министре просвещения Д. А. Толстом, утверждает, что, в отличие от латинского и греческого языков, которые возможно было «инструментализировать только в республиканской парадигме», курс русской литературы обладал «потенциалом для культивации этнокультурной русской идентичности как средства, обеспечивающего единство империи» [Vdovin 2017, 128].

Изучение школьного канона и истории литературы как предмета в основном сосредоточено на опыте светских школ. Пореформенное духовное образование до сих пор оставалось в тени, его исследователи уделяли пристальное внимание процессам разрушения духовного сословия и сближения духовного образования с программами светской школы [Freez 2014, 356–358]. Между тем реформа духовного образования 1867 г. не привела к простому копированию программ светских учебных заведений. Она включила педагогов духовных семинарий в сложный процесс формирования литературы как школьного предмета. В некоторых случаях семинарские

программы даже опережали гимназические, превращая семинаристов в объект педагогических экспериментов. Задача настоящей статьи — проанализировать становление истории русской литературы как самостоятельного предмета в программе духовной школы после реформы 1867 г. Особое внимание будет уделено разделу «народной литературы», с которого начинался курс. На примере изучения семинаристами русских народных сказок в первой половине 1870-х гг. будут показаны как специфика преподавания, так и результаты, к которым могло привести изучение этого материала в духовной семинарии. Выбор сказок в этом случае обусловлен как состоянием источников, в которых зафиксировано изучение курса русской литературы, так и особой ситуацией, в которой сказку, имеющую статус литературы для детей [Прилежаев 2021], изучают семинаристы, чей возраст варьируется от младшего подросткового до юношеского.

По Уставу 1867 г. история русской литературы преподавалась семинаристам во 2-м классе по три урока в неделю. § 121 Устава ограничил возраст приема в первый класс — не моложе 11 и не старше 16 лет, т. е. русскую литературу должны были изучать воспитанники 12–17 лет. При этом в первые годы после реформы общей проблемой было «великовозрастие» учащихся — семинаристами второго класса, как правило, были юноши 15–18 лет [например, Керский 1873, 248об.–250]. В светских гимназиях программа 1871 г. закрепила изучение литературы в 6-м классе. Поскольку в них принимали мальчиков не моложе 10 лет, можно утверждать, что гимназисты изучали русскую литературу в том же возрасте, что и семинаристы.

В основу исследования положены материалы Учебного комитета Синода: программа истории литературы 1868 г., комментарии ее составителя С. И. Лебедева, учебные пособия, рекомендованные Учебным комитетом. Преподавательские практики реконструируются на основе отчетов о ревизиях духовных семинарий и материалов к ним. Всего за время действия Устава (1867–1884 гг.) было проведено 203 ревизии, охватившие 51 семинарию [Орлова 2025]. Все отчеты содержат характеристику преподавания словесности и истории литературы, как и остальных предметов. При этом ревизоры могли фиксировать не только проблемы, но и особенно удачные педагогические находки отдельных учителей. Поскольку ревизии проходили в течение всего года, их материалы включают описание преподавания тех разделов программы, которые ревизор наблюдал лично. Общую картину чиновники Синода восстанавливали

по сочинениям семинаристов и отчетам преподавателей, которые те составляли по запросу проверяющих. Зафиксированная в отчетах ситуация была исключительно многообразной. Так, в многолюдной Ярославской духовной семинарии словесность параллельно вели два преподавателя, у которых не совпадали ни темы уроков, ни разбираемые произведения. В конце мая учитель Н. Крутиков читал со своими учениками комедию Д. И. Фонвизина «Недоросль», а учитель В. Архангельский со своими — басню И. А. Крылова «Осел и соловей» [Керский 1873, 331–332]. Такое состояние источников не позволяет говорить об особенностях изучения того или иного текста на уроках истории литературы в семинариях всех епархий Российской империи. Тем не менее выявленные при анализе отчетов кейсы в сочетании с такими материалами, как переписка и письменные работы самих семинаристов, дают возможность увидеть общие тенденции изучения раздела «народная литература» в духовных учебных заведениях.

1

Теория словесности и история литературы были молодыми школьными предметами, регулирование которых на уровне Министерства народного просвещения началось только в 1850–1860-е гг. и было окончательно закреплено в программах после реформы 1871 г. [Вдовин, Лейбов 2013, 13–14]. До начала 1870-х гг. изучение литературы во многом было результатом импровизации отдельных учителей [Byford 2004, 645]. Как показывают А. Вдовин и Р. Лейбов, в это время важнейшую роль в формировании школьного канона играли не собственно программы, а хрестоматии, закреплявшие его «ядро» и принципы включения в него художественных произведений [Вдовин, Лейбов 2013, 18].

1860-е гг. ознаменовались дискуссиями о том, чем должна быть история литературы в качестве университетской науки и школьного предмета, а также попытками некоторых педагогов сделать изучение литературы основой среднего образования и инструментом воспитания будущих граждан [Byford 2004, 638, 643]. Водоразделом считается 1871 г., когда в ходе классикализации школы Д. А. Толстым[3] министерской программой было ограничено изучение современной литературы в гимназиях 1840-ми гг., с одной стороны, и впервые введено изучение произведений древнерусской словесности, с другой [Вдовин 2020, 90–91]. При этом реформировать духовную школу Д. А. Толстой в качестве обер-прокурора

Синода начал еще в 1866 г., результатом чего и стал Устав 1867 г. Хотя обычно последняя реформа рассматривается как приближение отсталого семинарского образования к светскому, благодаря превращению первых четырех классов в общеобразовательные [Сушко 2010, 32–35], программы словесности и истории литературы 1868 г., разработанные Учебным комитетом Синода, на несколько лет опередили министерские. Устав духовных семинарий 1867 г. отвел словесности важное место в системе духовного образования. Задача изучения литературы состояла в том, чтобы «разъяснить» ученикам, «как выразился дух народный в словесном искусстве в последовательном своем развитии» [Журнал учебного комитета 1868, 60], что соответствовало общему курсу на национализацию среднего образования.

Реформа духовной школы была осуществлена в разгар педагогических дискуссий 1860-х гг. Знакомство с их содержанием демонстрировали как чиновники Синода, так и преподаватели духовных семинарий. Член Учебного комитета С. И. Лебедев, отвечавший за методическое обеспечение программ теории словесности и истории литературы, констатировал в 1868 г., что их преподавание в средней школе «в последнее время подверглось довольно сильному колебанию» [Там же]. Он разделял взгляды передовых педагогов, критиковавших изучение максимально широкого круга литературы без знакомства с самими произведениями, поскольку уроки превращались в «ряд биографий с библиографическими заметками». Слабостью нового подхода, несмотря на его «громадное преимущество перед прежним», с точки зрения С. И. Лебедева, было невнимание к исторической составляющей курса, игнорирование «связи и преемственности идей и идеалов, способов изложения и выражения в словесных произведениях разных времен» [Там же, 60об.–61]. Программа, разработанная Синодом, сочетала исторический подход и углубленное изучение небольшого количества текстов. Она также ориентировалась на академический подход к словесности, ставя во главу угла не воспитательное воздействие литературных произведений на ученика, а дисциплинирование его ума с помощью изучения теории словесности и ее применения для анализа художественных текстов. Таким образом, вопреки сложившемуся в историографии мнению, гимназическая программа 1872 г. не была «совершенно новой моделью» [Byford 2004, 647], т. к. ее основные принципы были опробованы в духовной школе.

Новшеством синодальной программы стало изучение «Периода народной литературы»[4], включавшего песни, сказки, былины,

пословицы и причитания [Программа, 1]. Далее последовательно изучались три исторических раздела: «Период древней подражательной литературы под преимущественным влиянием восточно-христианским (византийским)», «Период новой подражательной литературы под преимущественным влиянием ложноклассицизма и романтизма» и «Период самостоятельной литературы». Такое членение показывает, что синодальные реформаторы видели в нем важный инструмент формирования национального канона. История литературы мыслилась ими как поступательное освобождение от византийского и западноевропейского влияний, Семинарская программа, как позднее гимназическая [Vdovin 2020, 99], ограничила курс творчеством Н. В. Гоголя. Учебный комитет Синода отверг предложения «весьма немногих» преподавателей изучать современных писателей — «Тургенева, Гончарова, Григоровича, Майкова и Некрасова» [Программа, 5].

Следует отметить, что чиновники Учебного комитета должны были учитывать не только достижения светской педагогики, но и взгляды церковных иерархов. Сама необходимость преподавания словесности будущим пастырям церкви была не бесспорной. Проект устава духовных семинарий 1862 г., разработанный под руководством архиепископа Херсонского Дмитрия (Муретова), не признавал за нею статуса академической науки, сводя уроки к прикладным задачам — «приобретению навыков в сочинении и образованию эстетического вкуса». История литературы не выделялась в самостоятельный предмет, а при чтении литературных произведений следовало «строго отличать Богом данный талант писателя и употребление, какое сделал из него писатель» [Журнал комитета о преобразовании 1862, 63].

На уровне отдельных епархий отношение к светской литературе как к необязательному предмету сохранялось и после 1867 г. Особенно показательна Олонецкая семинария, которая испытывала дефицит учебников, поскольку архиепископ Олонецкий и Петрозаводский Аркадий (Федоров) не одобрял приобретение светских изданий. В качестве пособий по русскому языку закупалась духовная периодика [Лебедев 1869, 32]. Комментируя этот вопиющий факт, чиновник Учебного комитета Синода С. И. Миропольский констатировал: «естественно, что никому дела не было до того, что и как читают ученики и читают ли они что-нибудь» [Миропольский 1875, 71].

В отличие от курса теории словесности, преподававшегося в первом классе, где внедрялась передовая «практическая» мето-

дика, по истории литературы преподавателям разрешалось читать лекции, используя «акроаматический метод» (способ обучения, при котором ученик только слушает учителя, не участвуя в обсуждении, от греч. *akroamatikos* — «слышимый»). Программа не предполагала чтения произведений целиком, но только «небольших сочинений или частей обширных». С другой стороны, наставникам запрещалось заменять чтение текстов изучаемых произведений учебником, «чтобы не было голословных суждений» [Программа, 7].

2

Рассматривая развитие школьного канона литературы в Российской империи, А. Вдовин отмечал в качестве его особенности отсутствие прямой регламентации Министерством народного просвещения текстов, обязательных для изучения в школе [Vdovin 2017, 115]. Эту особенность можно увидеть и на примере раздела «народная литература» синодальной программы. К каждому из жанров, обязательных для изучения, были даны примеры, причем если раздел былин был относительно конкретизирован: три былины о «старых богатырях» — «Микула Селянинович», «Святогор», «Олег Святославович»; и пять «о киевских и новгородских»: «*Илья Муромец*», «*Добрыня Никитич*», «*Василий Буслаев*», «*Садко купец*», «*Отчего перевелись богатыри*» (здесь и далее курсив источника — *Ю. С.*), то песен было указано две («*За рекою быстрой...*», «*Коляда*»), после чего поставлено «и др.». «Выражение степени развития народа» следовало изучать «в сказках „*о Солнце, Месяце и Вороне Вороновиче*“, „*Баба Яга*“», сказки о зверях, как остатки животного эпоса, «*Иван Царевич и Марфа Царевна*». В каждом случае преподавателям следовало делать «разбор только одного произведения или двух небольших», причем «без излишних подробностей» [Программа, 1].

Анализ преподавательской практики показывает, что списки из программы воспринимались именно как примеры, а не как обязательные к изучению тексты. В Вологодской духовной семинарии в 1871/72 учебном году в классе были разобраны три сказки — «Про Бабу Ягу», «Окаменелое царство» и «Про Ивана Царевича и Марью Моревну» [Миропольский 1872, 830]. Сочинения ученики писали по еще более широкому кругу сказок: «Морской Царь и Василиса Премудрая», «О живой и мертвой воде», «Три копейки», «Серебряное блюдечко, наливное яблочко», «Морозко», «Марта, словацкая сказка о месяцах», «О бабе Елене», «Об Илье Муромце»,

«Окаменелое царство», «Кривда и правда», «Овца, лиса и волк», «Чудесная дудка», «Доброе слово», «Садко» [Миропольский 1872, 808–808 об.]. С другой стороны, преподаватели могли сокращать предложенный в программе список до одного примера. В Ярославской духовной семинарии в 1872/73 гг. в классе была «рассказана сказке о Бабе Яге и прочитана „Мужик, медведь и лиса“» [Записки 1873, 308]. Обращает на себя внимание употребление учителем двух разных глаголов в отчете, составленном для ревизора: возможно, он действительно «рассказывал» ученикам сказку, а не читал из книги. Учителя могли не только сокращать программу до минимума, но и пропускать целые разделы. Так, в 1872/73 учебном году в Архангельской духовной семинарии не проходили «причитания (заплачки)» [Отчет 1873, 178 об.].

Поскольку члены Учебного комитета разработали программу, опираясь на собственные представления об идеальном курсе истории литературы, они немедленно столкнулись с отсутствием учебных пособий. Проанализировав все имеющиеся учебники в 1868 г., С. И. Лебедев вынужден был констатировать, что «временно» можно использовать «Курс истории русской литературы (862–1862) с библиографическими указаниями» К. П. Петрова (1867), хотя «нельзя рекомендовать его за руководство вполне удовлетворительное» [Журнал 1868, 66]. С точки зрения Лебедева, это был единственный учебник, по которому возможно было изучать «народную словесность», т. к. в педагогической литературе «отдел народного творчества не получал должного себе разъяснения» [Журнал 1868, 60 об.]. Это заключение не значит, что педагогической литературы, посвященной «народной словесности», не существовало. Программа рекомендовала в качестве пособия «Историю русской словесности древней и новой» А. Д. Галахова (1863), включавшую главу о «народной словесности», правда, без былин [Программа, 4; Галахов 1863]. В отличие от учебника, пособие Галахова предназначалось в первую очередь для преподавателя, хотя в ряде семинарий его приобретали не только в фундаментальную, но и в ученическую библиотеку.

В небольшом по объему учебнике К. П. Петрова разделу «доисторической эпохи словесности устной» было отведено всего девять страниц, причем большая часть текста была посвящена «богатырскому эпосу» [Петров 1869, 3–11]. Рассуждения Петрова о литературе представлялись Лебедеву «не безукоризненными» и даже могущими «приучить ученика к поверхностному взгляду на дело». Решать проблему «неуместных» рассуждений «в ожида-

нии лучшего учебника» должны были учителя семинарий, которых Учебный комитет обязал «исправлять и пополнять» этот труд [Журнал 1868, 63, 66]. Таким образом преподавание превращалось для учителей в работу по сбору информации из множества разных пособий, которые спешно выписывались в фундаментальные библиотеки семинарий, а в некоторых учебных заведениях покупались педагогами за свой счет [Лебедев 1869, 15]. Во время ревизии 1868/69 г. в библиотеке Вологодской духовной семинарии, кроме Галахова, имелись следующие книги по предмету: «О преподавании русской литературы» В. Я. Стоюнина (1864), «Пособие при преподавании истории русской словесности» Е. В. Судовщикова (1863), «История русской словесности» С. П. Шевырева (1846–1860), «Исторический очерк русской народной словесности и искусства» Ф. И. Буслаева (1860), «Руководство к познанию истории русской литературы» В. Т. Плаксина (1849). В 1868 г. в ученическую библиотеку на так называемую «бурсачную сумму» среди прочего был выписан еще один экземпляр пособия Галахова, а также «Обзор истории славянской литературы» А. Н. Пыпина и В. Д. Спасовича (1865) [Материалы ревизии 1869, 85–85 об., 91].

В 1872 г. Учебный комитет заменил учебник Петрова книгой В. Я. Стоюнина «Руководство для исторического изучения замечательнейших произведений русской литературы» в редакции для духовных семинарий, в котором вообще не было раздела о народной литературе. Преподаватели решали это затруднение разными способами. Например, специальная комиссия, созданная для введения нового учебника в Архангельской духовной семинарии, рекомендовала изучать его по «Истории русской словесности» И. Я. Порфирьева (1870), где народной литературе было уделено больше сотни страниц [Журнал педагогического собрания 1873б, 52–52 об.]. В Харьковской духовной семинарии этот раздел изучался с 1873 г. по только что вышедшему «Курсу истории русской литературы» М. А. Орлова, составленному по программе духовных семинарий [Отчет 1874, 31].

Ситуация с учебными пособиями значительно осложняла изучение русской литературы, т. к. даже рекомендованные Синодом учебники были не у всех воспитанников вследствие бедности семинарских библиотек и дороговизны книг. Преподавание той или иной части курса по какому-то дополнительному пособию на практике означало либо чтение фрагментов учебного пособия учителем в классе, либо включение цитат из него в записки преподавателя, которые ученики должны были переписывать по вечерам, готовясь

к уроку. Фактически оно зависело от конкретного преподавателя, его выбора текстов и способности дополнить отрывочные сведения учебника в записках [Сафронова, 2024].

В случае с изучением «народной литературы» ситуация не была столь вариативна именно из-за новизны предмета [Азадовский 2014, 687–702]. Поскольку и собирание, и изучение русских народных сказок только начиналось, в первом издании своего пособия А. Д. Галахов смог порекомендовать учителю только статьи А. Н. Пыпина 1856 г., посвященные сказкам о животных из издания А. Н. Афанасьева [Галахов 1863, 25]. Судя по сходству фрагментов, посвященных сказкам о животных в тех учебных пособиях, в которые они были включены, все они восходили к статьям Пыпина [Галахов 1863, 22–24; Порфирьев 1891, 163–164; Орлов 1887, 36–37]. В учебнике Петрова этот тип сказок вообще не рассматривался.

В программе раздел о народной литературе был снабжен указаниями для преподавателя: «...изучаются черты мифические, христианские и бытовые разных эпох и занятий народа, поэтический в них элемент и язык» [Программа, 1–2]. Эти указания ставили ученика в позицию исследователя, который должен был преодолеть пренебрежительное отношение к сказкам как к «детской» литературе. Наиболее четко этот подход был сформулирован И. Я. Порфирьевым, который объяснял, что сказка не «произвольный вымысел, достойный внимания только детей и людей необразованных», а хранилище «мифических воззрений» русского народа [Порфирьев 1891, 148–149].

В учебнике Петрова основной задачей изучения литературы становится выявление «идеалов» народа, последовательно сменявшихся в ходе его исторического развития. Изучая «народную литературу», семинаристы должны были из «разрозненных остатков *мифического* эпоса» вычленять «народные понятия», а также сведения о языческих верованиях и обрядах, богах и низших божествах. В учебнике не было приведено ни одного разбора конкретного произведения народной словесности, зато дан пример «умозаключения», которому должны были подражать ученики: упоминания гор в сказках («Змей Горыныч», «Баба Горынянка») и былинах («Святогор») указывает на их происхождение от общеславянского эпоса и относится к моменту, когда предки русского народа жили на Дунае в окружении гор [Петров 1869, 1–5]. Буквальное следование такому пониманию природы сказок можно обнаружить в отчете ярославского преподавателя В. Архангельского, который объяснял воспитанникам, что «в древнейшую пору они [сказки] слу-

жили выражением религиозных верований народа... были рассказами о похождениях мифических существ и животных, к которым народ относился с живой младенческой верой. В доказательство религиозно-мифической основы в сказках была сделана попытка объяснить происхождение сказочного образа Бабы Яги» [Записки 1873, 310].

Для того чтобы выполнить указания программы, преподаватели, а затем семинаристы должны были овладеть приемами научной интерпретации текста. Фактически воспитанники семинарии включались в процесс собирания и осмысления русской народной литературы. Член Учебного комитета Синода С. И. Миропольский писал, что изучение народной литературы «...имеет особенную важность в данную минуту. Оно действует отрезвляющим образом на молодые умы, оно может служить сильным противодействием тому легкомыслию, которое, к сожалению, в настоящее время нередко можно встретить в отношении к специальной разработке памятников нашей старины» [Миропольский 1872, 805 об.]. Таким образом, для учеников второго класса духовной семинарии сказки не были ни литературой для развлекательного «детского» чтения, ни даже элементом воспитания через эстетическое впечатление, как предлагала понимать литературу педагогическая мысль 1860-х гг. Это были «памятники», которые нуждались в научном анализе.

3

Результаты предложенного Учебным комитетом подхода к изучению литературы можно увидеть в отчете о ревизии Вологодской духовной семинарии в 1872 г. Молодой преподаватель словесности М. Ф. Орнатский задал своим ученикам разбор народных сказок «...с указанием в них элементов мифических и бытовых и с указанием их педагогического значения» [Миропольский 1872, 808]. Ученик Бакарев, чье сочинение было процитировано в отчете, демонстрировал усвоенный на уроках взгляд на сказки: «...это не пустые вымыслы, но важные памятники минувшей жизни наших предков. Читая, да не просто читая, а внимательно изучая и разбирая их, мы знакомимся с духом этой жизни». Пытаясь выделить мифический и бытовой элементы в «Сказке о живой и мертвой воде», он высказал предположение, что «живая вода — это оживляющий природу весенний дождь, а мертвая — снег» [Миропольский 1872, 806–806 об.]. Сложно сказать, в какой степени рассуждения Бакарева были результатом самостоятельного анализа. Предположение,

что живая вода — это «целебный, плодотворный летний дождь» [Орлов 1887, 34], содержалось, например, в пособии М. А. Орлова, вышедшего в 1871 г. С. И. Миропольский посчитал наблюдение Бакарева самостоятельным: «ученик очень тонко раскрывает значение природы для первобытного человека» [Миропольский 1872, 806 об.].

М. Ф. Орнатский, как и многие его коллеги, не во всем следовал указаниям учебника и программы, что видно по поставленной им дополнительной задаче для разбора — указать педагогическое значение сказки. К. П. Петров в учебнике крайне негативно оценивал народные «идеалы» «доисторического» периода: «...господствует право сильного, необузданность страстей, грубое обращение, нарушение чужих прав; в лучшем человеке уважаются: сила, храбрость лукавство или хитрость» [Петров 1869, 4–8]. Вологодские семинаристы, напротив, приучались искать в народной литературе «нравственность» в том смысле, как это было предложено в пособии А. Д. Галахова: «...ни малейшего намеренного отклонения от добра и правды. <...> Общее настроение народа в эпический период его существования всегда нравственно» [Галахов 1863, 9]. Семинарист Бакарев буквально повторил этот тезис в сочинении: «сказки воспитывают одно благородное чувство в читателе — чувство правды и законности». Педагогический элемент «Сказки о живой и мертвой воде», с его точки зрения, заключался в том, что Иван Царевич отблагодарил помогавшую ему бабушку («допоил, докормил до смерти»): «это тоже элемент нравственный, показывающий, что добро никогда не забывается, а добром платится, как говорит русская пословица». Ревизор Учебного комитета приписал этот тезис усилиям М. Ф. Орнатского: «Конечно, такое воззрение ученика сложилось под влиянием наставника», оставив в стороне вопрос о генеалогии взглядов самого преподавателя [Миропольский 1872, 806–807].

Разный подход учебника, изначально предназначенного для воспитанников учебных заведений Морского министерства, и преподавателей духовных учебных заведений проявился не только во взглядах на «идеалы» народной литературы. Изучение сказок, песен и пословиц имело для семинаристов прикладное значение. По Петрову, остатки «мифического эпоса» сохранились только «в деревнях, удаленных от средоточий цивилизации» в минимальном количестве [Петров 1869, 4]. Семинария готовила своих выпускников, в большинстве своем детей сельских батюшек, к взаимодействию с паствой, для которой «доисторическая эпо-

ха» русской словесности оставалась живой устной традицией. Этот подход отчетливо проявлялся в церковной периодике рассматриваемого периода, корреспонденты которой, в большинстве своем сельские священники, писали о «воззрениях древнерусского народа» и их связи с современным народным православием [Озерецкий 1871]. М. Ф. Орнатский в отчете о курсе истории русской литературы за 1871/72 учебный год сформулировал цель изучения «народной литературы» как подготовку будущих священников к осмыслению явлений «современной жизни простонародной, с которым им главным образом придется иметь дело, как то: разные суеверия, обряды, приметы и пр.» [Орнатский 1871/72, 830].

Он расширил изучение литературы по сравнению с программой и учебником не только количественно, но и добавил жанры, в них не упомянутые. Так, короткий список песен из программы был дополнен «хоровыми, свадебными» и даже «раскольничьими», а раздел пословиц и причитаний — заговорами «против зубной боли и кровотечения». Разбор на уроках таких текстов должен был «выяснить связь этих явлений с древнею обрядово-мифическою и бытовой жизнью народа» [Там же, 830–830об.]. Таким образом, усилиями М. Ф. Орнатского изучение народной литературы в Вологодской семинарии было превращено в подготовку будущих священников к пастырскому служению. Через ее анализ они должны были не только начать понимать происхождение «суеверий», но и с уважением относится к нравственным максимам народа, которые та транслировала.

М. Ф. Орнатский строго следовал указаниям Синода о постановке письменных заданий и давал в разные годы разные темы сочинений. В 1872/73 гг. вологодские воспитанники вместо разбора сказок анализировали былину, а также писали сочинение «Об играх простонародных и повторениях языческого свойства, существующих на моей родине» [Отчет 1873, 219]. Ученики семинарии оказывались в позиции исследователей-этнографов, не только анализировавших, но и собиравших сведения о народной словесности. Такая роль не была принципиально новой, т. к. священники собирали этнографические сведения по программе Русского географического общества с конца 1840-х гг., а также публиковали многочисленные статьи о народных верования в церковной периодике [Розов 2001; Калашникова 2002]. Новым было включение такой задачи в систему духовного образования.

Во многих семинариях похожее задание, пусть и не со столь отчетливо исследовательской целью, предлагалось уже в первом клас-

се на курсе теории словесности. В 1869/70 учебном году в Архангельской духовной семинарии ученики первого класса составляли описания «Как поселяне проводят храмовый праздник» и «Святки» [Сведения 1870, 27]. Во время зимних каникул 1871/1872 гг. ученик 2-го класса Архангельской семинарии Яков Шмаков занимался схожей работой, участвуя в крестьянских играх и записывая песни. К этому времени он не только прошел раздел «народной литературы» в классе, но и прочитал статьи из передовых журналов, поэтому его восприятие народной поэзии было специфичным. Семинарист сетовал, что записанные им песни «не отличаются никакой вежливостью, понятия, подобные этому „еще бей жену к обеду, снова к ужину опять“», но объяснял их «невежеством» крестьян и клялся «любить, любить вечно своих братий». Не веря в специфическую народную «нравственность», как ее понимал А. Д. Галахов, и целиком разделяя скепсис учебника К. П. Петрова, семинарист оценивал собранный материал не с теоретических или эстетических, но с общественных позиций: «хорошенькими по содержанию» ему показались песни, в которых «героями молодые люди, протестующие против воли отца и матери» [Шмаков 1872, 2].

В 1875/76 учебном году вологодским семинаристам вновь был предложен разбор сказки «О правде и кривде» «с указанием мифических и бытовых черт древнерусский жизни» [Отчет 1876, 134 об.]. Эта тема едва не привела к неприятным последствиям для преподавателя и выявила «неблагоустроенность» Вологодской семинарии в нравственном отношении. Во время экстренной ревизии семинарии, начатой из-за политического дела ее выпускника В. М. Дьякова [Михайлов 1977], ревизор С. В. Керский обнаружил признаки антирелигиозных суждений в сочинениях на эту тему. Некоторые ученики отнесли к мифическим элементам «веру в злых духов и в возможность изгнания их посредством какой-либо святости, а ученик Костямин прямо пишет, что „никогда этого случиться не может“» [Керский 1875, 38]. Очевидно, семинаристы зашли слишком далеко в анализе народных «суеверий», т. к. в версии сказки, опубликованной А. Н. Афанасьевым, ослепший Правда, помолившись Богу, получил наставление о том, как спасти себя, и вылечил царевну с помощью иконы, а Кривду в финале «загрызли черти».

Ревизия 1875 г. выявила, что воспитанники выпускного класса объясняли «явления людям из загробного мира», в том числе и явления святых, галлюцинациями и «религиозным умопомешательством». Едва ли программы, составленные Учебным комитетом

Синода, предполагали воспитание в семинаристах скепсиса по поводу нечистой силы и тем более святых. Тем не менее ревизор признал, что превратное понимание вологодскими воспитанниками «явлений из загробного мира» объясняется неправильным усвоением учебника психологии, в котором глава о снах призывала читателя не верить сновидениям [Керский 1875, 39 об.–40]. Таким образом, поставив задачу вооружить будущих пастырей церкви передовым знанием, в том числе научив их исследовательской работе с народной словесностью, Учебный комитет создал условия, в которых семинаристы воспитывались в том числе как будущие этнографы. Вовлечение духовных воспитанников в чтение книг, «не соответствующих целям духовного образования» [Керский 1875, 36 об.], приводило к тому, что даже учебная работа о сказках становилась способом выразить почерпнутые из них материалистические идеи.

Материалы Вологодской духовной семинарии не должны вводить в заблуждение. Безусловно, программа Учебного комитета реализовывалась молодым преподавателем М. Ф. Орнатским именно так, как задумывали чиновники Синода, но это было скорее исключением, чем правилом. В 1875 г. ревизор С. В. Керский обнаружил, что даже этот учитель стал гораздо меньше уделять времени чтению воспитанников «вследствие упадка духа» [Керский 1875, 152]. Пока вологодские семинаристы изучали народную литературу, в соседней Архангельской епархии преподаватели обсуждали неспособность учеников «при детской рассеянности» усваивать программу [Журнал педагогического собрания 1873а, 32]. В отчете за 1870/71 учебный год ректор семинарии, видимо, со слов преподавателя словесности, объяснял слабые успехи необходимостью раскрывать на уроках то, что написано в учебнике Петрова «по причине сжатости, неясности или отвлеченности выражений» [Отчет 1871, 55 об.]. Другую крайность ревизор С. И. Лебедев обнаружил во Владимирской духовной семинарии, где для подготовки сочинений ученики использовали научную литературу, но при этом не читали тексты. В результате на тему «Мифологический эпос славян в доисторическую эпоху (показать характер религиозных верований наших предков-язычников)», признанную Лебедевым «неудовлетворительной», семинаристы подбирали цитаты «из специальных сочинений» и старались «кое-как связать выдержки» [Лебедев 1871, 7].

В Олонецкой семинарии, где учебный процесс был нарушен вмешательством епископа Аркадия (Федорова), в 1872 г. ревизор С. И. Миропольский спрашивал учеников, есть ли у них хрестома-

тии. В конце концов ему удалось найти одного владельца книги «неизвестного составителя 30-х годов», из которой тот вспомнил название прочитанного текста «Один мальчик нашел»: «я не мог добиться что это за статья». Из сочинений о чтении книг Миропольский процитировал ответ воспитанника И. К.: «книги (sic) же читал следующее: народную поэзию (sic), лирическую, драматическую и проч., нравилась мне особенно народная поэзия». Этот ответ ревизор счел признаком отсутствия организации правильного чтения: «Не назвал бы автор поэзию *книгой*, если бы знал, что читал и читал бы с сознанием». Можно предположить, что семинаристы, затруднявшиеся с простым пересказом того, что они прочитали, едва ли могли выделять мифологический, христианский и прочие элементы в народных сказках. Ревизор отметил, что любимым чтением олонецких семинаристов была лубочная литература — «Еруслан Лазаревич» и «Кот в сапогах» [Миропольский 1875, 65–71].

***

Программа истории литературы, разработанная в Учебном комитете Синода в 1868 г., была ориентирована на передовую педагогическую мысль своего времени, сделавшую основой курса изучение литературных текстов, а не жизнеописаний их авторов. Несколько лет спустя опробованные в синодальной программе идеи стали обязательными и для светской школы, реформированной при Д. А. Толстом. Таким образом, духовная семинария в ходе реформы 1867 г. не заимствовала общеобразовательные курсы из программы гимназии. Она сама оказалась полигоном для испытания педагогических идей, активно обсуждавшихся как в министерских кабинетах, так и на страницах педагогической прессы. В основу изучения литературы был положен исторический подход, предполагавший рассмотрение движения русской литературы в качестве национальной к эпохе «независимости» от византийского и западноевропейского влияний.

Изучение литературы как части образовательной программы духовных семинарий позволяет увидеть сложную историю становления школьного канона в Российской империи. Она не сводится ни к решениям чиновников, разрабатывавших программы, ни к содержанию учебников и учебных пособий, даже если они были официально рекомендованы, приобретены в библиотеки и принесены в классы. В условиях многоголосицы мнений о том, что

собой представляет литература как школьный предмет, множества авторских учебных пособий, ни одно из которых не совпадало с программой, главным действующим лицом оказывался конкретный преподаватель, от подхода которого зависело, что и как ученики читают на уроках и чему они в конце концов учатся, как это было показано на примере М. Ф. Орнатского. В то же время ни один учитель не мог целиком контролировать восприятие прочитанного, поскольку чтение семинаристов выходило далеко за рамки утвержденной программы.

Рассмотренный в статье пример с изучением народных сказок на уроках литературы особенно показателен. Поставив учеников в положение исследователей и даже собирателей народной литературы, академическое изучение которой только начиналось, программа создала условия, в которых ученики уже не могли быть объектом «воспитательного» воздействия, даже если они учились выделять в сказках «педагогический» элемент. Вместо этого они занимались анализом «народных понятий», бывших для них не частью «доисторического этапа» развития русской литературы, а элементом живой устной традиции, знакомой большинству сыновей сельских священников с детства. Видели ли они в народной литературе безусловную «нравственность» народных понятий, по Галахову, или проявление произвола и поклонения силе, по Петрову, зависело от многих дополнительных факторов, не связанных непосредственно с содержанием уроков. Можно с уверенностью утверждать, что даже изучение таких «безопасных» текстов как русские народные сказки могло вести к последствиям, непредвиденным ни членами Учебного комитета Синода, ни педагогами. Реформа 1867 г. способствовала появлению не только «поповичей в миру» [Manchester 2008], но и активных участников народнического движения: 17 % арестованных по политических делам в 1870-х гг. были выходцами из духовного сословия [Freez 2014, 360], желавшими, как семинарист Яков Шмаков, «любить братьев своих».

Сокращения

ГААО — Государственный архив Архангельской области
ГАРФ — Государственный архив Российской Федерации
ОР РНБ — Отдел рукописей Российской национальной библиотеки
РГИА — Российский государственный исторический архив

Примечания

[1] Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23–18-00520 https://rscf.ru/project/23-18-00520/.

[2] Реформа 1871 г. стала победой классицизма над реализмом в педагогической мысли. Ее основным содержанием было расширение преподавания латинского и греческого языков, считавшихся противоядием от вольномыслия, в классических гимназиях. Поступать в университеты теперь могли только выпускники последних. Бывшие реальные гимназии стали реальными училищами, ученики которых в дальнейшем могли получать только техническое высшее образование.

[3] Толстой Дмитрий Андреевич (1823–1889) — консервативный государственный деятель при Александре II и Александре III. В 1865–1880 гг. обер-прокурор Святейшего Синода, в 1866–1880 гг. министр народного просвещения, в 1882–1889 гг. министр внутренних дел и шеф корпуса жандармов.

[4] Гимназическая программа предполагала только изучение былин в 6-м классе [Учебные планы предметов 1872, 76].

Литература

Источники

Галахов 1863 — Галахов А. Д. История русской словесности, древней и новой. Т. 1. СПб.: тип. Гл. упр. воен.-учеб. завед., 1863.

Журнал комитета о преобразовании — Журнал комитета о преобразовании духовных училищ, 1862 // ОР РНБ. Ф. 573 (Санкт-Петербургская духовная академия). Оп. 1. Д. AI/82.

Журнал педагогического собрания 1873а — Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 4 марта 1873 // ГААО. Ф. 73 (Архангельская духовная семинария). Оп 1. Д. 459.

Журнал педагогического собрания 1873б — Журнал педагогического собрания правления Архангельской духовной семинарии, 1 апреля 1873 // ГААО. Ф. 73. Оп 1. Д. 459.

Журнал учебного комитета 1868 — Журнал учебного комитета при Св. Синоде, 24 апреля 1868 // РГИА. Ф. 796 (Канцелярия Синода). Оп. 149. Д. 388.

Записки 1873 — Записки об учебных занятиях в 1872/73 году по предмету Теория Словесности в 1 и 3 низших классах Ярославской духовной семинарии // РГИА. Ф. 802 (Учебный комитет при Синоде). Оп. 17. Д. 171.

Керский 1873 — Керский С. В. Материалы к отчету о ревизии Ярославской духовной семинарии // РГИА. Ф. 802. Оп. 17. Д. 171.

Керский 1875 — Керский С. В. Отчет о ревизии Вологодской духовной семинарии и материалы к нему, 1875 // РГИА. Ф. 802. Оп. 17. Д. 46.

Лебедев 1869 — Лебедев С. И. О ревизии духовно-учебных заведений Олонецкой епархии (в 1868 г.) СПб.: Синодальная типография, 1869.

Лебедев 1873 — Лебедев С. И. Отчет о ревизии духовно-учебных заведений во Владимире-на-Клязьме (в 1872 г.). СПб.: Синодальная типография, [1873].

Материалы ревизии 1869 — Материалы ревизии Вологодской духовной семинарии 1869 г. // РГИА. Ф. 802. Оп. 17. Д. 45.

Миропольский 1872 — Миропольский С. И. Отчет о ревизии духовно-учебных заведений Вологодской епархии, 1872 // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 50.

Миропольский 1875 — Миропольский С. И. Преобразование духовно-учебных заведений Олонецкой епархии (в 1872 г.). СПб.: Синодальная типография, 1875.

Озерецкий 1871 — Озерецкий Я. Очерк дохристианского религиозно-языческого развития наших предков // Руководство для сельского пастыря. 1871. Т. 1, № 7. С. 239–248.

Орлов 1887 — Орлов М. А. Курс истории русской литературы. Вып. 1. (До пушкинского периода). 7-е изд. СПб., 1887.

Орнатский 1871/72 — Орнатский М. Ф. Указание статей, читанных и разобранных в классе по истории Р[усской]. Литературы в 1871/72 учебном году: [вложение в «Отчет о ревизии духовно-учебных заведений Вологодской епархии, 1872»] // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Д. 50. Л. 830–830об.

Отчет 1871 — Отчет о состоянии Архангельской духовной семинарии за 1870/1871 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Отчеты. I раздел. Д. 1.

Отчет 1873 — Отчет о состоянии Архангельской духовной семинарии за 1872/1873 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Отчеты. I раздел. Д. 1.

Отчет 1874 — Отчет о состоянии Харьковской духовной семинарии за 1873/1874 учебный год // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Отчеты. I раздел. Д. 100.

Отчет 1876 — Отчет по учебной и нравственной частям за 1875/76 учебный год по Вологодской духовной семинарии // РГИА. Ф. 802. Оп. 9. Отчеты. I раздел. Д. 7.

Петров 1869 — Петров К. П. Курс истории русской литературы: 862–1862: с библиографическими указаниями. СПб.: Тип. Морского министерства в Главном адмиралтействе, 1869.

Порфирьев 1891 — Порфирьев И. Я. История русской словесности. Ч. 1. Древний период. 3-е изд. Казань, 1891. С. 163–164.

Прилежаев 2021 — Прилежаев Е. Значение сказок в элементарном образовании // Димяненко А. А., Сергиенко И. А. Споры о сказке в дореволюционной педагогической критике. Детские чтения: [приложение]. 2021. № 1(19), С. 463–468.

Программа — Программа истории русской литературы для духовных семинарий // НСБ РГИА. Печатные записки. Папка 5461.

Сведения 1870 — Сведения о темах, данных для письменных упражнений учеников, 1870 // РГИА. Ф. 802. Оп. 17 Д. 38.

Учебные планы предметов 1872 — Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. 1872. Ч. CLXII, июль. Отд. I. С. 35–161.

Шмаков 1872 — Шмаков Я. — Нахорову В. А., 14 января 1872 // ГАРФ. Ф. 112 (Особое присутствие Правительствующего Сената для суждения дел о государственных преступления и противозаконных сообществах). Оп. 2. Д. 1687.

Исследования

Азадовский 2014 — Азадовский М. К. История русской фольклористики / сост. и отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2014.

Вдовин 2020 — Вдовин А. Современная русская литература в хрестоматиях 1843–1904 годов и литературный канон // Quaestio Rossica. 2020. Т. 8, № 1. С. 85–101. DOI: 10.15826/qr. 2020.1.449.

Вдовин, Лейбов 2013 — Вдовин А., Лейбов Р. Хрестоматийные тексты: русская поэзия и школьная практика XIX столетия // Acta Slavica Estonica IV. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, IX. Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон / под ред. А. Вдовина, Р. Лейбова. Тарту: Тартус. 100 Problema voluminis ун-т, 2013. С. 7–34.

Калашникова 2002 — Калашникова Р. Б. Олонецкие священники — корреспонденты РГО // Традиционная культура. 2002. № 4. С. 54–57.

Михайлов 1977 — Михайлов Б. Г. Новое о кружке В. М. Дьякова и А. И. Сирякова // Освободительное движение в России. 1977. Вып. 6. С. 61–79.

Орлова 2025 — Орлова Ю. П. Ревизоры Учебного комитета при Св. Синоде как агенты реформы духовного образования 1867 г. // Вестник Тверского государственного университета. Серия «История», 2025. № 1. С. 105–120. DOI: 10.26456/vthistory/2025.1.105–120.

Пашкова 2017 — Пашкова Т. И. Как преподавали историю петербургским гимназистам в первой половине XIX в. // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 261–278. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-261-278.

Поникарова 2005 — Поникарова Н. М. Министерство народного просвещения и школьное образование по русской истории. 1864–1917: дис. ... канд. ист. наук. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005.

Розов 2001 — Розов А. Н. Этнографические и фольклорные материалы на страницах журнала «Руководство для сельских пастырей» (1860–1917 гг.): Аннотированный тематико-библиографический указатель // Русский фольклор: материалы и исследования. Т. 31. СПб: Наука, 2001. С. 334–400.

Сафронова 2024 — Сафронова Ю. А. Преподавание словесности в пореформенной духовной семинарии: формирование интерпретирующего сообщества (1867–1874 гг.) // Культурная история. 2024. № 1. С. 97–117. DOI: 10.33280/3034-3216.2024.79.66.003.

Сушко 2010 — Сушко А. В. Духовные семинарии в пореформенной России (1861–1884 гг.). СПб.: СПбГМА им. И. И. Мечникова, 2010.

Чертов 2013 — Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. М.: Прометей, 2013.

Byford 2004 — Byford A. Between literary education and academic learning: the study of literature at secondary school in late Imperial Russia (1860s–1900s) // History of education. 2004. Vol. 33, No. 6. Pp. 637–660.

Freez 2014 — Freez G. L. Parish Clergy in Nineteenth-Century Russia: Crisis, Reform, Counter-Reform. Princeton: Princeton University Press, 2014.

Manchester 2008 — Manchester L. Holy Fathers, Secular Sons: Clergy, Intelligentsia, and the Modern Self in Revolutionary Russia. DeKalb, IL: Northern Illinois University Press, 2008.

Vdovin 2017 — Vdovin A. “Dmitry Tolstoy’s Classicism” and the Formation of the Russian Literary Canon in the High School Curriculum // Ab Imperio. 2017. № 4. Pp. 108–137. DOI: 10.1353/imp. 2017.0078.

References

Azadovskij 2014 — Azadovskij, M. K. (2014). Istorija russkoj fol’kloristiki [History of Russian folklore studies] (ed. O. A. Platonov). Moscow: Institut russkoj civilizacii.

Byford 2004 — Byford, A. (2004). Between literary education and academic learning: the study of literature at secondary school in late Imperial Russia (1860s–1900s). History of education, 6 (33), 637–660.

Chertov 2013 — Chertov, V. F. (2013). Russkaja slovesnost’ v dorevoljucionnoj shkole [Russian literature in the pre-revolutionary school]. Moscow: Prometej.

Freez 2014 — Freez, G. L. (2014). Parish Clergy in Nineteenth-Century Russia: Crisis, Reform, Counter-Reform. Princeton: Princeton University Press.

Kalashnikova 2002 — Kalashnikova R. B. (2002). Oloneckie svjashhenniki — korrespondenty RGO [Olonetsk’ priests as correspondents of the Russian Geographical Society]. Tradicionnaja kul’tura, 4, 54–57.

Manchester 2008 — Manchester, L. (2008). Holy Fathers, Secular Sons: Clergy, Intelligentsia, and the Modern Self in Revolutionary Russia. DeKalb, IL: Northern Illinois University Press.

Mikhailov 1977 — Mikhailov, B. G. (1977). Novoe o kruzhke V. M. D'jakova i A. I. Sirjakova [New information about V. M. Dyakov and A. I. Siryakov's circle]. Osvoboditel'noe dvizhenie v Rossii, 6, 61–79.

Orlova 2025 — Orlova, J. P. (2025). Revizory Uchebnogo komiteta pri Sv. Sinode kak agenty reformy duhovnogo obrazovanija 1867 g. [Auditors of the Educational Committee of the Holy Synod as Agents of the Reform of Theological Education in 1867]. Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Istorija", 1, 105–120. DOI: 10.26456/vthistory/2025.1.105–120.

Pashkova 2017 — Pashkova, T. I. (2017). Kak prepodavali istoriju peterburgskim gimnazistam v pervoj polovine XIX v. [How History Was Taught to St. Petersburg Gymnasiun Students in the First Half of the 19th Century]. Voprosy obrazovanija, 2, 261–278. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-2-261-278.

Ponikarova 2005 — Ponikarova, N. M. (2005). Ministerstvo narodnogo prosveshhenija i shkol'noe obrazovanie po russkoj istorii. 1864–1917 [Ministry of Public Education and School Education in Russian History. 1864–1917] (doctoral dissertation). MGU im. M. V. Lomonosova, Moscow.

Rozov 2001 — Rozov, A. N. (2001). Jetnograficheskie i fol'klornye materialy na stranicah zhurnala "Rukovodstvo dlja sel'skih pastyrej" (1860–1917 gg.). Annotirovannyj tematiko-bibliograficheskij ukazatel' [Ethnographic and folklore materials on the pages of the magazine "Guide for rural pastors" (1860–1917). Annotated thematic and bibliographic index]. Russkij fol'klor: materialy i issledovanija, 32, 334–400.

Safronova 2024 — Safronova, J. A. (2024). Prepodavanie slovesnosti v poreformennoj duhovnoj seminarii: formirovanie interpretirujushhego soobshhestva (1867–1874 gg.) [Teaching literature in the post-reform theological seminary: formation of an interpretive community (1867–1874)]. Kul'turnaja istorija, 1, 97–117. DOI: 10.33280/3034-3216.2024.79.66.003.

Sushko 2010 — Sushko, A. V. (2010). Dukhovnye seminarii v poreformennoy Rossii (1861–1884 gg.) [Theological Seminaries in Post-Reform Russia (1861–1884)]. St. Petersburg, St. Petersburg State Medical Academy Press.

Vdovin 2017 — Vdovin, A. (2017). "Dmitry Tolstoy's Classicism" and the Formation of the Russian Literary Canon in the High School Curriculum. Ab Imperio, 4, 108-137. DOI: 10.1353/imp. 2017.0078.

Vdovin 2020 — Vdovin, A. (2020). Sovremennaja russkaja literatura v hrestomatijah 1843–1904 godov i literaturnyj kanon [Contemporary Russian Literature in Reading Anthologies (1843–1904) and the Literary Canon]. Quaestio Rossica, 1(8), 85–101. DOI: 10.15826/qr. 2020.1.449.

Vdovin, Lejbov 2013 — Vdovin, A., Lejbov, R. (2013). Hrestomatijnye teksty: russkaja pojezija i shkol'naja praktika XIX stoletija [Textbook texts: Russian poetry and school practice of the 19th century]. In A. Vdovin, R. Lejbov (Eds.), Acta Slavica Estonica IV. Trudy po russkoj i slavjanskoj filologii. Literaturovedenie, IX. Hrestomatijnye teksty: russkaja pedagogicheskaja praktika XIX v. i pojeticheskij kanon [Works on Russian and Slavonic Philology. Literary Studies, IX. Chrestomathic texts: Russian pedagogical practice XIX century and the poetic canon] (pp. 7–34). Tartu: Tartus. 100 Problema voluminis un-t.

Julia A. Safronova

European University at St. Petersburg; ORCID: 0000-0003-3900-1994

"IMPORTANT MONUMENTS OF THE PAST LIFE OF OUR ANCESTORS": FAIRY TALES IN THE RUSSIAN LITERATURE HISTORY CURRICULUM FOR ORTHODOX THEOLOGICAL SEMINARIES IN 1868

The article focuses on the analysis of fairy tales as part of the Russian literary history course, which was first introduced at Orthodox theological schools in 1868. Both the program's connection to the 1860s pedagogical debates and the development of this subject in secular education are investigated. The author demonstrates that, in the late 1860s, theological schools were the first to implement the historical approach to literature. Russian folktales were included as a component of "folk literature", studied as a result of the emphasis on nationalizing the school canon. Seminarians studied fairy tales not as pedagogical works for children but as historical materials, whose examination reveals the "ideal" of the Russian people. The program was not provided with appropriate teaching aids. Relying on a variety of literature, each teacher was required to create a course on their own. In addition to being overly complex for students, the suggested textbook lacked concrete examples of fairy tale analysis. Few teachers were equipped to analyze fairy tales and identify the program's prescribed mythical, domestic, and Christian components. Furthermore, this kind of work transformed seminarians from secondary school students into specialists in folk literature and even collectors. In their search for mythological components, theological school students may have incorporated elements such as the exorcism of demons through prayer, alongside the "superstitions" of Baba Yaga and Leshy.

Keywords: history of reading, reform of theological educational institutions of 1867, theological seminary, literary education, history of literature curriculum, fairy tails

Евгения Потапова

СКАЗЫ «ДЕТСКОГО ТОНА» П. П. БАЖОВА: К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ «ДЕТСКОГО» В ТВОРЧЕСКОМ МЕТОДЕ ПИСАТЕЛЯ

Исследование посвящено проблеме границ детской литературы в сказовом творчестве П. П. Бажова (1879–1950). Автор статьи опирается на научные трактовки бажовских «сказов детского тона», сопоставляет их друг с другом, обозначая разницу в составе текстов, обычно относимых литературоведами к полю детской литературы. С опорой на эго-документы, публицистику писателя (в частности, текст «Д. Н. Мамин-Сибиряк как писатель для детей» 1913 г.), воспоминания современников, а также прижизненные издания сказов в статье рассматриваются критерии, согласно которым тот или иной текст П. П. Бажова мог быть отнесен к детской литературе самим писателем. Для реконструкции читательского восприятия в исследование вводятся критические тексты современников, в которых сказы воспринимаются как «сказки», а также материалы историко-литературной полемики о сказке и специфическом историзме детской литературы. Далее в статье выявляются авторские стратегии, применяемые писателем для конструирования «детского»: введение в текст дидактичной вопросно-ответной формы с заранее известным и читателю, и герою ответом, намеренный или вынужденный отказ героев сказа от даров «тайной силы» во время искушения, а также включение в структуру сказа мотива «неподъемности» богатства (как физически, так духовно).

Ключевые слова: П. П. Бажов, детская литература, сказы, русская литература XX в., Д. Н. Мамин-Сибиряк, эго-документы, дидактизм

Название нашей статьи на первый взгляд может показаться парадоксальным: многие читатели — взрослые и дети — воспринимают П. П. Бажова именно как детского писателя, «дедушку-сказочника», такая трактовка его образа стала практически одним

Потапова Евгения Владимировна, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Институт истории и археологии УрО РАН, Екатеринбург, jenni_p@mail.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-42-59

из четко оформленных вариантов его биографии [Литовская 2014, 243]: неслучайно по сюжетам сказов создавались мультфильмы и диафильмы, тексты Бажова и сейчас включаются в школьную программу 5–6 классов, многие сказы (в которых, отметим, иногда нет ни одного героя-ребенка) адаптировались для детских театральных постановок[1] и, что интересно, иногда даже «подгонялись» под жанр «народной сказки». В качестве примера приведем издание «Золотые руки. Сборник сказок народов СССР о мастерстве и труде» 1948 г. [Золотые руки 1948], один из текстов в составе которого — «Каменная чаша» с подзаголовком «Русская сказка» — практически дублирует фабулу знаменитого бажовского сюжета о Даниле-мастере и каменном цветке[2]. Закономерно возникает вопрос: о каком же разграничении «взрослых» и «детских» текстов применительно к творчеству П. П. Бажова тогда может идти речь?

Отвечая на этот вопрос, заметим, что у П. П. Бажова не было задачи четко разграничивать тексты на только «детские» и только «взрослые» — писатель скорее прагматично осознавал саму возможность прочтения определенных сказов детьми, и для такого рода текстов использовал формулировку «сказы детского тона» [см., напр., Бажов 2018, 417], более того, именно она позднее стала использоваться и литературоведами [Слобожанинова 1998]. Казалось бы, на этом можно и остановиться, раз в научной литературе такое разграничение уже прописано, однако единообразие трактовок отсутствует: в работе Л. М. Слобожаниновой к таким сказам относятся «Серебряное копытце», «Огневушка-Поскакушка» и «Синюшкин колодец» [Там же, 83], а в недавно вышедшем научном издании «Малахитовой шкатулки» — «Серебряное копытце», «Огневушка-поскакушка» и «Голубая змейка» [Жердев, Федотова 2019, 826].

Поскольку речь не идет про четкое деление на «детские» и «взрослые» тексты, исследовательский вопрос нашей статьи звучит следующим образом: какие творческие стратегии использовал П. П. Бажов при работе с текстами, которые потенциально могли быть расценены как тексты не только для взрослых, но и для детей? Думается, что для разрешения этой значимой для изучения творчества П. П. Бажова проблемы соотношения «детского» и «взрослого» кода в пространстве сказа требуется включение в исследовательский контекст дополнительных источников, репрезентирующих как точку зрения самого писателя (бажовская публицистика, эгодокументы, воспоминания современников), так и закономерности историко-литературного процесса, повлиявшие на поэтику ска-

за (материалы литературной критики детской литературы эпохи 1920—1930 гг.).

Наше исследование строится вокруг способов конструирования «детского» сказа[3] в рамках творческого метода П. П. Бажова в трех аспектах. Во-первых, мы рассмотрим высказывания П. П. Бажова о детской литературе в публицистике (статья «Д. Н. Мамин-Сибиряк как писатель для детей», 1913), эго-документах — письмах (в основном, к издателям и редакторам) и «рабочих записях»[4] — и, наконец, в воспоминаниях редактора и издателя Бажова. На этом этапе мы определим ключевые особенности сказов «детского тона», которые сформулировал сам писатель. Второй этап нашей работы будет связан с непосредственным сопоставлением текстов «сказов детского тона», выделенных исследователями и самим Бажовым, с теми критериями «детского», о которых П. П. Бажов говорит в письмах и публицистике.

Задолго до начала писательской карьеры П. П. Бажов очень прагматично судил о статусе детской литературы и его динамике: «Одни говорят, что (детская литература — *Е. П.*) не нужна, что дети, даже младшего возраста, поймут произведения больших художников слова. Другие слишком сдвигают рамки детского чтения, преграждают детям доступ к общей литературе» — писал П. П. Бажов в статье «Мамин-Сибиряк как писатель для детей» [Бажов, 1913]. Неслучайно эти размышления находят свое воплощение именно в статье про Мамина-Сибиряка: преемственность между двумя авторами подкреплялась не только литературно, но и биографически — оба получали образование в Екатеринбургском духовном училище и Пермской духовной семинарии.

Статью П. П. Бажова о творчестве Д. Н. Мамина-Сибиряка можно назвать своеобразным обобщением тех приемов, которыми Мамин пользовался при создании «Аленушкиных сказок»: Бажов отмечает такие достоинства текстов, как «глубокое понимание детской психологии», «много движения», отсутствие крайностей («жизнь не прикрашивается ни в розовый, ни в черный цвет»), «правдивость», «любовное отношение к юному читателю» [Бажов 1913, 495—496]. Мы предполагаем, что во многом именно в этой работе, которая значительно предшествовала первым опытам Бажова в художественной литературе, кроется ключ к пониманию «механизма» создания подходящего, по мнению Бажова, для детей текста. После перечисления всех достоинств прозы Мамина-Сибиряка Бажов обращается к его автобиографической повести «Из далекого прошлого»: будущий писатель цитирует оттуда речь отца главного

героя (обратим внимание на то, что отец Мамина-Сибиряка был священником):

> Как священник, отец, конечно, знал свой приход, особенно горе и бедность своей паствы. Эти постоянные разговоры о страданиях придавали общему складу нашей жизни немного печальный характер, и наша скромная обстановка казалась какой-то роскошью. Мне глубоко запали в душу слова, которыми отвечал обыкновенно отец, если я приставал к нему с требованием что-нибудь купить.
>
> — *Ты сыт, одет, сидишь в тепле, а остальное прихоти* (курсив мой — *Е. П.*) [Бажов 1913, 499].

Думается, что приведенный фрагмент во многом лег в основу бажовских «сказов детского тона», их аксиологической системы и модели выстраивания сюжета — значимым элементом такого сказа становится либо осознанный отказ главного героя от богатств, либо такое стечение обстоятельств, при котором обогащение героя невозможно, а сама ситуация оценивается рассказчиком как положительная или нейтральная. Далее эта особенность будет рассмотрена при обращении к конкретным сказам, но прежде обратимся еще одному виду источника — эго-документам.

После статьи о Мамине-Сибиряке Бажов не перестанет рассуждать о детской литературе, и в более поздние годы размышления о текстах для детей найдут свое воплощение в письмах, неопубликованных «рабочих записях», а после и в воспоминаниях современников. Эпистолярное наследие писателя свидетельствует об особом, очень избирательном отношении писателя к детской литературе как к виду творчества, требующему не только особо таланта, но и глубокой писательской прагматики. Показательно в этом отношении одно из писем 1945 г. к Е. А. Пермяку — писателю и драматургу, с которым Бажова связывала не только постоянная переписка, но и крепкая дружба, длящаяся несколько десятилетий. Бажов открыто говорит адресату о страхе написать текст с эротическим подтекстом (который, по мнению Бажова, для детской литературы недопустим), поскольку его писательская репутация «сработает» против него и отнесет текст к списку для детского чтения:

> Представляется вещь соблазнительной, а напишешь — ни два ни полтора. Вы вот спрашивали, что я за это время сделал, а мне и сказать нечего. Из того, что Вы не видели, наберется ли полтора-два листа.

> Разве это темпы, особенно для тех, кому календарь показывает близкий отход. Да и не в количестве дело. Угнетает другое — все кажется каким-то посеревшим, приевшимся. При таком состоянии положительно боюсь приниматься за те вещи, где можно столкнуться с *образом посложнее, чем это обычно бывает в сказах* (здесь и далее курсив мой — *Е. П.*). Недавно хотел попытать себя в озорном роде. Не решился — *побоялся детского читателя*. Не умеем мы это делать так легко, как французы [Бажов 2018, 230][5].

Помимо рассуждений о свойствах детской литературы, о ее особом статусе, именно в письмах и воспоминаниях упоминается текст, который напрямую называется Бажовым «сказом детского тона» — сказ «Золотой волос» про дочь знаменитого Великого Полоза. В воспоминаниях одного из редакторов Свердлгиза[6] К. В. Рождественской воспроизводится реплика Бажова, в которой он говорит о том, что «Золотой волос» «подходит для ребят» [Рождественская 1955, 188]. Поразительно, что именно этот сказ никогда исследователями творчества П. П. Бажова к «детским» сказам не относился, но при этом в письме[7] к сотруднику детского издательства Марголину Бажов пишет об этом сказе так: «Замечания и отзывы такой библиотеки, как Ваша, мне особенно ценны, т. к. теперь занимаюсь подбором сказок „детского тона“, типа сказа „Золотой Волос“, который один из „Малахитовой шкатулки“ войдет в новую книжечку» [Бажов 2018, 119]. Показательно при этом, что Бажов называет текст «сказкой» — такая номинация, обычно расцениваемая как «ошибка» и в читательской, и в исследовательской среде, неслучайна: Бажов, по мнению М. А. Литовской, словно «сам подсказывает интерпретаторам своего творчества возможность превращения их в чтение для детей» [Литовская 2014, 243]. Тогда становится понятно, почему в письме 1950 г. к директору «Диафильма» А. К. Фадееву Бажов ставит «Золотой волос» в один ряд с другими «детскими» сказами: «Из других моих сказов чаще берут для младшего возраста „Огневушку-поскакушку“, „Голубую змейку“ и „Золотой волос“» [Бажов 2018, 626]. Более того, в этом же письме Бажов говорит и о сказах, которые, по его свидетельству, не рассчитаны на детей, но при этом активно к «детским» сказам причисляются: «Для цветных иллюстраций иногда берут „Синюшкин колодец“, „Медной горы Хозяйку“, даже „Каменный цветок“, хотя все эти сказы рассчитаны не на малышей» [Там же]. В этом письме мы можем четко увидеть, что, по мнению Бажова, отнесение того или иного сказа к разряду «детского» — не только авторская, но и читательская (даже в бóльшей степени) интенция. Это под-

тверждается и критическими очерками современников Бажова — нередко в периодике можно было встретить статьи, в которых сказы Бажова называются сказками: «В этих старых сказках знание и мастерство рабочего человека окружены ореолом» [Перцов 1938, 3]; «В волшебный мир старых уральских сказок Бажов погружал живых русских людей» [Сурков 1949, 3], «Это настоящее литературное сокровище, впервые в мире прославившее в сказочной форме труд промышленного рабочего» [Полевой 1954, 2].

Сопоставление высказываний самого Бажова в пространстве эго-документов с прижизненными публикациями писателя позволяют нам говорить и о том, что представления писателя о круге сказов «детского тона» были динамичными — возможности «расширения» круга «сказов детского тона» не ограничиваются упоминанием «Золотого волоса».

Известно, что Бажов задумывал отдельный сборник сказов для детей под названием «Горные сказки» — эта книга вышла в 1942 г. (за 8 лет до написания письма директору «Диафильма», которое мы цитировали выше), но под названием «Ключ-камень» (номинация «Горные сказки» была вынесена в подзаголовок). В состав этого сборника вошли следующие сказы: «Ключ-камень», «Жабреев ходок», «Синюшкин колодец», «Золотой волос», «Травяная западёнка», «Солнечный камень», «Огневушка-поскакушка», «Ермаковы лебеди», «Серебряное Копытце», «Таюткино зеркальце» [Бажов 1942]. В письме 1941 г. Бажов говорит о том, что сборник составлялся несколько раз и, что примечательно, на деле содержит только один сказ «детского тона»:

> Этот сборник предполагался вначале как повторение в приспособленном для детей виде сказов преимущественно из «Малахитовой шкатулки», но потом по договоренности работа пошла по-иному, и весь сборник составлен заново (*из предполагавшихся 8 сказов в него вошел лишь один* (курсив мой — *Е. П.*), который и писался для этого цикла) [Бажов 2018, 136].

Возникает вопрос: о каком сказе в этом письме идет речь? «Серебряное копытце», «Огневушка-поскакушка», «Золотой волос» или какой-то еще? Думается, особый интерес в этом ракурсе представляет сказ «Синюшкин колодец» (который, напомним, Л. М. Слобожанинова относила к сказам, написанным для детей): в 1940 г. Бажов публикует этот сказ в альманахе «Уральский современник» с посвящением пионерам Зюзельского рудника (и именно по указанному признаку адресации Л. М. Слобожанинова относит

текст к «сказам детского тона»), в 1942 г. он включается Бажовым в тот самый «детский» сборник, а в 1950 г. писатель уже говорит о том, что сказ «не рассчитан для малышей» [Бажов 2018, 626].

Любопытно при этом, что такие разрозненные авторские оценки (пусть и косвенные) относительной принадлежности текста к детской литературе не мешают активно ставить сказ «Синюшкин колодец» (причем наряду с «Золотым волосом») в кукольных театрах Москвы, Курска и Свердловска и, следовательно, адаптировать для детской публики [Бажов 2018, 297]. Говоря об интерпретации драматической постановки для детей, Бажов не отходил от своей точки зрения относительно особой сложности творчества, главный адресат которого — ребенок. В письме к Е. А. Пермяку, который принимал участие в создании постановок по мотивам сказов, П. П. Бажов отмечал: «С одной стороны, ставить нечего, с другой — писать для детского театра нельзя. Слишком длинна предварительная стадия обсуждения со всех сторон и особенно в такой страшной, как педагогическая» [Бажов 2018, 287]. Интерес Бажова к драматургии, предназначенной для детей, виден и в неопубликованных «рабочих записях»:

> Алёшкин праздник — дет. комедия в 4х сценах.
>
> «Иванушка дурачек»[8] и «чудесный подарок» — детская комедия в 4 сценах (сюжет по Андерсену).
>
> Робинзон Крузо — дет. пьеса в 10 сценах. Тарзан — пьеса в 10 картинах [Бажов ОМПУ, 3—4].

Обратимся еще к одному тексту, который был включен в сборник «Ключ-камень» и который, судя по всему, вызывал у Бажова сомнения относительно возможной принадлежности к детской литературе — сказу «Ермаковы лебеди». В воспоминаниях К. В. Рождественской, которые мы приводили ранее, можно увидеть примечательные рассуждения писателя на тему того, почему «Ермаковых лебедей» не стоит включать в детский сборник, мемуаристка вспоминает фразу Бажова о том, что «„Ермаковы лебеди“ выходят реальными, без фантастики. Ребятам, пожалуй, не подойдет» [Рождественская 1955, 188]. В данном случае именно отсутствие тайной силы и явного эффекта «сказочности» становится если не причиной не относить текст к детской литературе, то, во всяком случае, элементом, который заставляет автора сказа подвергнуть это сомнению.

Если подводить промежуточный итог первой части нашего исследования о «сказах детского тона», можно обозначить два авторских критерия отнесения сказа к этой группе. Во-первых, это присутствие фантастических элементов, создающих сказочность. Во многом такая писательская стратегия была подготовлена масштабной дискуссией, развернувшейся на поле отечественной критики конца 1920-х гг. и, как убедительно доказал С. Ушакин, выходившей за пределы знаменитой «борьбы с чуковщиной» [Ушакин 2021]. Речь, главным образом, шла про функции жанра сказки в мире 1920-х гг. и специфику ее влияния на сознание ребенка (показательно, например, в этом отношении заглавие текста Эсфири Яновской — «Нужна ли сказка?» 1927 г. [Яновская 2021]). Ожесточенные споры критиков касаются вопросов (не)соответствия текста сказки действительности: одни выступают за то, чтобы всякий детский рассказ был «пролетарской правдой, протягивающей живые нити между общественным бытием и печатным словом» [Яновская 2021], за то, чтобы антропоморфизм не оказывался «педагогически вредной» формой [Флерина 2021]; другие же утверждают, применительно к сказке, что «избыточно жесткая точность способна резко отбросить ребенка от реальности, лишив его доминантного к ней отношения» [Залкинд 2021]. Дискуссии сходят на нет к середине 1930-х гг., и уже в 1936 г. из печати выходит статья Елизаветы Шабад и Евгения Лундберг «Детиздат и сказки», которую, как отмечает С. Ушакин, «можно считать своеобразным признанием окончательной и бесповоротной реабилитации сказки и фантастики в советской культуре» [Ушакин 2021]. Эта статья публикуется в «Литературной газете», в этом издании Бажов нередко будет публиковать сказы, которые он начал писать, что любопытно, как раз в 1936 г., когда были подведены итоги анти-сказочной кампании: «И вдруг все изменилось. Сказка победителем вступила в детский мир...» [Шабад, Лундберг 2021]. Думается, что именно этот фактор во многом определил судьбу бажовских сказов с фантастическими элементами — они стали восприниматься как детские не только благодаря «подсказкам» самого писателя (вспомним, что Бажов в письмах иногда называл сказы сказками), но и с изменением критерия «детского» в сознании читателей того времени.

Во-вторых, это осознанный или вынужденный отказ главного героя от «прихоти» в пользу умеренного достатка и скромного существования в качестве дидактического посыла (не исключено, что такая риторика была связана с религиозным образованием, полученным Бажовым, как и Маминым-Сибиряком, в Перм-

ской духовной семинарии). Также во многом появление такого явного дидактичекого элемента в сказах «детского тона» связано с историко-литературным контекстом восприятия роли прошлого в детской литературе. Когда в середине 1930-х гг. поэтика исторических разрывов и жесткое противопоставление «вчера» и «сегодня» сходит на нет и в детской литературе четко очерчивается интерес к преемственности [Ушакин 2023], наставление юному читателю, вынесенное в конец сказа, выглядит органичным: истории о том, «как было раньше», становятся ориентиром для модели поведения ребенка в настоящем. Сказ обретает отчасти притчевое начало, благодаря которому юный читатель с легкостью может соотнести себя с персонажем, и во многом такой ход связан и с дискуссией об историзме детской литературы. К примеру, в статье 1935 г. «За историческую повесть для детей» Петр Лысяков говорит о ключевом, на его взгляд, недостатке литературы для детей — ситуации, когда «герой заслоняет эпоху» [Лысяков 2023]. Отходя от этого канона, Бажов в тексте сказа, напротив, актуализирует для читателя мысль о том, что Даренка из «Серебряного копытца» или Федюнька из «Огневушки-поскакушки» ничем от юного читателя не отличаются.

Обратимся к сказам, которые исследователи обычно относят к текстам, предназначенным для детей, — «Серебряному копытцу», «Голубой змейке» и «Огневушке-Поскакушке». В финале каждого из сказов очень четко транслируется идея отказа от богатства — вынужденного или осознанного, своеобразной «прихоти», отрывок про которую цитировал Бажов в статье про Мамина-Сибиряка:

> Перегребали потом снег-то, да ничего не нашли. Ну, им и того хватило, сколько Кокованя в шапку нагрёб [Бажов 2019, 120].

> Домой пришли оба с полнёхонькими кошельками, отдали свой песок и золотые плиточки семейным и рассказали, как голубая змейка велела [Бажов 2019, 520].

> Всё-таки дедко Ефим с Федюнькой хлебнули маленько из первого ковшичка. Годов с пяток в достатке пожили.
>
> Вспоминали Поскакушку.
>
> — Ещё бы показалась разок! Ну, не случилось больше [Бажов 2019, 318].

Во многих сказах П. П. Бажова герои нередко подвергаются искушению, и обогащение — дар тайной силы — не становится для героя залогом счастья, скорее наоборот. Особенностью «сказов детского тона» в этом ключе становится то, что, читая их, ребенок чувствует явную дидактичную направленность финала не только благодаря развитию сюжета, но и благодаря определенным авторским ремаркам, в которых акцентируется сравнительный элемент: либо герой живет «не хуже, чем другие», либо богатство «проигрывает» чему-то более нравственно «весомому», либо обогащение оказывается сравнительно недолгим, но это не оценивается сказителем как нечто негативное. Иллюстрацией этого суждения становится еще один сказ — «Таюткино зеркальце» (1941): «Зато у Таютки зеркальце сохранилось. *Большого счастья оно не принесло, а всё-таки свою жизнь она не хуже других прожила*» (курсив мой — *Е. П.*) [Бажов 2019, 365]. В приведенных ранее текстах четко прописывается, как герой вынужденно или добровольно от «прихотей» отказывается и живет, как и Таютка, не хуже других: золотые плиточки, добытые Ланко и Лейко, не приносят такой радости, как известие о свадьбе Марьюшки («Голубая змейка»); Кокованя и Даренка получают совсем небольшое количество драгоценных камней («Серебряное копытце»); Ефиму и Федюньке из «Огневушки-Поскакушки» «не случилось больше» увидеть пляшущую девочку и, соответственно, с ее помощью найти золото («Огневушка-Поскакушка»).

В текстах «Золотой волос» и «Синюшкин колодец» отказ от богатств («прихотей») проявляется уже иначе, но при этом все равно присутствует — в этих сказах ведущим становится мотив *неподъемности* богатства обычным человеком — мысль, которую Бажов будет высказывать и в письме (предполагаемый год написания — 1940), которое адресует уральским ребятам по поводу «Малахитовой шкатулки»: «Вы вот и почитайте эти горные сказки про наши края в старинные времена. Как тут люди медь добывали, — веку не доживали, *золото рыли, — голосом выли*, дворцы да палаты украшали, а сами тех палат во сне не видали» [Бажов 2018, 132].

В «Золотом волосе» и «Синюшкином колодце» мотив *неподъемности* богатств подкрепляется еще одним важным элементом — вопросно-ответной формой внутри сказа, которая во многом способствует появлению в этих и других сказах «детского тона» так называемой «игры в искушение» [Жердев, Федотова 2019]. Ситуация искушения превращается в игру как для героя сказа, так и для читателя, поскольку вопросы, которые задает представитель тай-

ной силы, являются не частью испытания, как в волшебной сказке, а скорее способом подтверждения правоты героя и воплощения дидактической установки. Неслучайно лисичка с укором несколько раз спрашивает Айлыпа, ставя перед ним выбор либо в пользу материального богатства, либо в пользу любви: «Эх ты, скороум, скороум! Ты *золото добывать собрался* (здесь и далее курсив мой — *Е. П.*) али что?» [Бажов 2019, 219]; «Эх ты, Айлып скороумный! Тебе что надо: *косу* али *невесту*?» [Там же, 223]. Такая структура роднит некоторые сказы П. П. Бажова не только с архитектоникой катехизиса, с которой Бажов, несомненно, был хорошо знаком, но и с приемами фольклорной сказки, к которой писатель проявлял интерес на протяжении всей жизни. В своих «рабочих записях», к примеру, Бажов нередко фиксирует выходные данные сборников сказок и трудов по фольклористике:

> «Деревенская забавная старушка, по вечерам рассказывающая простонародные веселые сказочки» М. 1804 г. [ОМПУ, НВФ 8848, ф. 2, оп. 3, д. 273, л. 22];
>
> Костомаров Н. «Славянская мифология». Лекарство от задумчивости и бессонницы, или Собрание настоящих русских сказок [Там же];
>
> «Старичок — весельчак, рассказывающий древние московские были» М. 1790 г. [Там же].

Вопрос в данном случае воплощает иллюзию выбора, и ответ героя становится очевидным, и в вопросах лисички явно проступает дидактическая интенция. Бажов не просто так вводит в сказ деталь — постепенное физическое утяжеление косы Золотого волоса («Теперь и тебе *не в силу* будет ту косу поднять»): именно после фразы Айлыпа про то, что трудность испытания не является для него горем и самое важное — «невесту добыть», а не золото, невозможность владения богатством, невозможность поднять тяжелую косу Золотого волоса «снимается», поскольку это не становится целью главного героя.

По схожей модели строится и «Синюшкин колодец». Синюшка не раз предлагает Илюхе драгоценности:

> В руках у этой девицы золотой поднос, а на нём груда всякого богатства. Песок золотой, каменья дорогие, самородки чуть не по ковриге. Подходит эта девица к Илюхе и с поклоном подаёт ему поднос:
>
> — Прими-ко, молодец!

Илья на прииске вырос, в золотовеске тоже бывал, знал, как его — золото-то — весят. Посмотрел на поднос и говорит старушонке:

— Для смеху это придумано. Ни одному человеку *не в силу* столько поднять.

— Не возьмёшь? — спрашивает старушонка.

— И не подумаю, — отвечает Илья.

— Ну, будь по-твоему! Другой подарок дам, — говорит старушонка.

И сейчас же той девицы — с золотым-то подносом — не стало. Из колодца опять синий столб выметнуло. Вышла другая девица. Ростом поменьше. Тоже красавица и наряжена по-купецки. В руках у этой девицы серебряный поднос, на нём груда богатства. Илья и от этого подноса отказался, говорит старушонке:

— *Не в силу* человеку столько поднять, да и не своими руками ты подаешь [Бажов 2019, 274].

Обратим внимание на то, что Бажов использует фразеологизм «не в силу» в двух значениях: с одной стороны, он четко прописывает биографические детали жизни главного героя, которые позволяют ему на глаз оценить вес золота («Синюшкин колодец»), но при этом сказовый сюжет позволяет сделать вывод о том, что неподъемность золота связана не только с его весом.

Схожая сюжетная ситуация воплощена и в «Таюткином зеркальце»: мотив *неподъемности* богатства там выражен максимально буквально, физически — после восклицания заграничной барыни о том, что она «хозяйка», героев засыпает рудой. Более того, в этом сказе присутствует еще одна важная особенность детского бажовского текста: финал сказа (воспользуемся формулировкой самого Бажова) «не окрашен в розовый цвет», не говорит о безоблачном будущем главных героев, а лишь упоминает о том, что у них все сложилось «не хуже других». Точно так же нельзя назвать счастливым финал «Синюшкиного колодца» или «Золотого волоса», но это не мешает П. П. Бажову посвящать сказ пионерам или называть его детским в нескольких письмах к разным адресатам.

Следует обратиться к самому известному детскому бажовскому сказу — «Серебряному копытцу». «Это же у меня наиболее удачный сказ из детского раздела» — писал П. П. Бажов в письме к Оксане Дмитриевне Иваненко — писательнице и переводчику — в 1946 г. по поводу этого текста, так полюбившегося детям и взрослым. Однако к «удачному сказу» Бажов пришел не сразу — изначально у текста был иной финал, отказ от которого становится

объяснимым и понятным именно при рассмотрении с точки зрения мысли о *неподъемности* человеком больших богатств. Приведем первый вариант концовки, изложенный В. В. Блажесом:

> Кокованя и Даренка, получив полшапки дорогих камней от Серебряного копытца, какое-то время живут благополучно. Потом «крепко занедужил» Кокованя, он уже совсем старый, «из сил выбился», Даренка «еще далеко до полного возраста не дошла», а камешки совсем на исходе. Девочка «повздыхала: как, дескать, дальше жить будем, когда последний камешек проедим». И сразу показалось, что «кошка фыркнула, ровно ей что не по нраву пришлось». Даренка созналась, что подумала о печальном, и дед укорил: нельзя печалиться да лениться. Только он это промолвил — «в сундучке, где камешки лежали, что-то зашуршало». Посмотрели — полный сундучок камней, много новых, в т. ч. кошачий глазок [Блажес 2007, 352–353].

Сопоставление этой концовки с финалами других «сказов детского тона» позволяет объяснить отказ Бажова от такого развития сюжета: сама логика развития сказа (подумал хорошо — получил драгоценные камни) противоречит установке о том, что человеку «не в силу» владеть большими богатствами, как это проявлено в итоговом варианте «Серебряного копытца» и других сказах.

Дидактичность «детских» сказов П. П. Бажова подтверждается тем, какую роль Бажов отводит оценочным суждениям относительно не только действий, но и мыслей персонажей, что также во многом может быть связано с учебой в Семинарии и работой с церковными текстами. Голубая змейка хвалит и награждает персонажей за то, что те «хорошо подумали»; коса Золотого волоса становится легче или тяжелее в зависимости от *мыслей* Айлыпа, ведь герой получает похвалу Золотого волоса после правдивого рассказа о «чернявенькой» девушке; барыня из «Таюткиного зеркальца» не совершает никаких активных действий, а лишь транслирует свою точку зрения и обосновывает ее («Хочу, чтоб это зеркало у меня стояло, потому как я хозяйка этой горы!» [Бажов 2019, 364]). Наконец, финал «Серебряного копытца» значительно видоизменяется, и автор, хоть и отказывается от эпизода с «неправильными мыслями» Даренки, не раз вводит в сказ известное всем со школьной скамьи «Пр-равильно говоришь, правильно» — фразу, которая наставляет не только героиню сказа, но и юного читателя.

Поводя итоги, следует обозначить, что «сказы детского тона» П. П. Бажова, думается, выходили за рамки текстов *о детях*, что

в первую очередь подтверждается высказываниями самого Бажова в письмах. Во многом структуру и риторику сказов для детей обусловило, во-первых, влияние Д. Н. Мамина-Сибиряка как писателя для детей и, во-вторых, историко-литературный контекст, затрагивающий как вопрос о статусе сказочного и фантастического в детской литературе, так и динамику отображения прошлого. Среди ключевых авторских стратегий конструирования «детского» текста нами были выделены следующие: четкое проговаривание малой роли дара тайной силы в жизни человека, акцент на отказе героя от излишеств и богатств в пользу существования «не хуже, чем у других»; отсюда введение мотива *неподъемности* богатства как физически, так и духовно; конструирование вопросно-ответной формы с очевидным и читателю, и герою ответом, и, наконец, явная установка на оценочность не только действий, но и мыслей героев — дети и взрослые в «сказах детского тона» получают похвалу тогда, когда «думают хорошо». Открытым остается вопрос о том, насколько образование, полученное писателем в Пермской духовной семинарии, повлияло на описанные элементы поэтики сказов, но это является вопросом отдельного исследования архивных документов и свидетельств.

Примечания

[1] См. подробнее о театральных постановка сказов П. П. Бажова: [Подлубнова 2014].

[2] Отметим, что данная адаптация «Каменного цветка» как «русской сказки» исключает любовную линию сказа.

[3] Следует оговориться, что за пределы нашего исследования выходят тексты П. П. Бажова других жанров — например, «Зеленая кобылка», именуемая П. П. Бажовым в одном из писем «детской повестушкой» [Бажов 2018, 187].

[4] Мы используем кавычки, поскольку сам Бажов никогда не называл свои записи таким образом — это исследовательская номинация, предложенная М. А. Литовской [Литовская 2021].

[5] Здесь и далее письма Бажова цитируются по изданию 2018 г. [Бажов 2018].

[6] Свердловское книжное издательство было основано в 1920 г. в Екатеринбурге как Уральское областное отделение Государственного издательства (Уралгосиздат). В 1934 г. переименовано в Свердловское книжное издательство.

[7] Здесь и далее письма писателя цитируются по изданию 2018 г.: [Бажов 2018].

[8] У Бажова слово «дурачек» в «рабочей» записи первоначально было написано через «о», но после буква была зачеркнута и «е» подписана сверху [Бажов ОМПУ, 3].

Литература

Источники

Бажов ОМПУ — Бажов П. П. Блокнот с черновыми записями. 1930-е гг. // Объединенный музей писателей Урала (ОМПУ). Номер по КП (ГИК): ОМПУ КП 25315. Ф. 2. Оп. 2. Д. 272. 15 л.

Бажов ОМПУ — Бажов П. П. Блокноты. 1940-е гг. — 1950 г. Номер по КП (ГИК): ОМПУ, НВФ 8848. Ф. 2. Оп. 3. Д. 273. 25 л.

Бажов 1942 — Бажов П. П. Ключ-камень: горные сказки / рис. В. Таубера. Свердловск: ОГИЗ Свердлгиз, 1942.

Бажов 1913 — Бажов П. П. Д. Н. Мамин-Сибиряк как писатель для детей // Екатеринбург. епарх. ведомости. 1913. 12 мая (№ 19). С. 493–500.

Бажов 2019 — Бажов П. П. Малахитовая шкатулка: научное издание / ред. Д. В. Жердев, М. А. Литовская, Е. А. Федотова. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2019.

Бажов 2018 — Бажов П. П. Письма. 1911–1950 / сост. Григорьев Г. А., Григорьева Л. С. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2018.

Золотые руки 1948 — Золотые руки: сборник сказок народов СССР о мастерстве и труде / сост. Н. Колпакова. М.; Л.: Гос. изд-во детской литературы Минпросвещения РСФСР, 1948.

Залкинд 2021 — Залкинд А. Реализм и предреализм в детской художественной литературе (1928) // Детские чтения. 2021. № 1(19). С. 94–95.

Лысяков 2023 — Лысяков П. За историческую повесть для детей (1935) // Детские чтения. 2023. № 2(24). С. 46–56.

Перцов 1938 — Перцов В. Сказки старого Урала // Литературная газета. 1938. 10 мая. С. 3.

Полевой 1954 — Полевой Б. Советская литература для детей и юношества // Литературная газета 1954. 17 дек. С. 1–2.

Сурков 1949 — Сурков А. Уральский волшебник // Литературная газета 1949. 20 янв. С. 3.

Флерина 2021 — Флерина Е. Антропоморфизм в литературе для школьника (1928) // Детские чтения. 2021. № 1(19). С. 92–93.

Шабад, Лундберг 2021 — Шабад Е., Лундберг Е. Детиздат и сказка (1936) // Детские чтения. 2021. № 1(19). С. 104–108.

Яновская 2021 — Яновская Э. Нужна ли сказка? (1927) // Детские чтения. 2021. № 1 (19). С. 77–91.

Исследования

Блажес 2007 — Блажес В. В. «Серебряное копытце», сказ // Бажовская энциклопедия. Екатеринбург: ИД «Сократ»; Изд-во Урал. ун-та, 2007. С. 352–353.

Жердев, Федотова 2019 — Жердев Д. В., Федотова Е. А. Малахитовая шкатулка: текстология // Малахитовая шкатулка: научное издание. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2019. С. 819–837.

Литовская 2014 — Литовская М. А. Взрослый детский писатель Павел Бажов: конфликт редактур // Детские чтения. 2014. № 2(6). С. 243–254. https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/141.

Литовская 2021 — Литовская М. А. Письма и «рабочие записи» П. П. Бажова: меняет ли «вброс» эго-текстов легендированную биографию писателя? // Эго-документы: Россия первой половины XX века вмежисточниковых диалогах: [коллективная монография] / под ред. М. А. Литовской, Н. В. Суржиковой; Институт истории и археологии УрО РАН. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2021. С. 119–143.

Подлубнова 2014 — Подлубнова Ю. С. Переложения сказов П. П. Бажова для детского театра (конец 1930-х — 1940-е гг.): особенности художественных трансформаций // П. П. Бажов в меняющемся мире. Екатеринбург: Объединенный музей писателей Урала, 2014. С. 110–122.

Рождественская 1955 — Рождественская К. В. Воспоминания о Бажове. Малахитовая шкатулка. // Павел Петрович Бажов: сборник статей и воспоминаний / сост. К. В. Рождественская. Молотов: Молотовское книжное издательство, 1955. С. 173–225.

Слобожанинова 1998 — Слобожанинова Л. М. Сказы «детского тона» // Слобожанинова Л. М. Малахитовая шкатулка в литературе 30–40-х гг. Екатеринбург: ИД «Сократ», 1998. С. 83–99.

Ушакин 2023 — Ушакин С. А. Вчера и сегодня: о литературной обработке прошлого // Детские чтения. 2023. № 2 (24). С. 9—34. DOI: 10.31860/2304-5817-2023-2-24-9-34.

Ушакин 2021 — Ушакин С. А. Сказка? Ложь? Намек? Урок? Окололитературные дебаты о (бес)полезности одного жанра // Детские чтения. № 1 (19). С. 9–43. DOI: 10.31860/2304-5817-2021-1-19-8-43.

References

Blazhes 2007 — Blazhes, V. (2007). “Serebryanoye kopyttse”, skaz [“The Silver Hoof,” a tale]. In V. V. Blazhes, M. A. Litovskaya (Eds.), Bazhovskaya entsik-

lopediya [Bazhov Encyclopedia] (pp. 352–353). Ekaterinburg: ID “Sokrat”, Izd-vo Ural. un-ta.

Litovskaya 2014 — Litovskaya, M. (2014). Vzroslyy detskiy pisatel’ Pavel Bazhov: konflikt redaktur [Adult children’s writer Pavel Bazhov: the conflict of editorializing]. Detskie chtenia, 2(6), 243—254. Retrieved from: https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/141.

Litovskaya 2021 — Litovskaya, M. (2021). Pis’ma i “rabochiye zapisi” P. P. Bazhova: menyayet li “vbros” ego-tekstov legendirovannuyu biografiyu pisatelya? [P. P. Bazhov’s letters and “working notes”: does the “throw-in” of ego-texts change the legendary biography of the writer?]. In M. A. Litovskaya, N. V. Surzhikova (Eds.), Ego-dokumenty: Rossiya pervoy poloviny XX veka v mezhistochnikovykh dialogakh [Ego-documents: Russia in the First Half of the Twentieth Century in Inter-source Dialogues] (pp. 119–143). Ekaterinburg: Kabinetnyy uchenyy.

Oushakine 2023 — Oushakine, S. (2023). Vchera i segodnya: o literaturnoy obrabotke proshlogo [Yesterday and today: on the literary treatment of history]. Detskie chtenia, 2(24), 9–34. DOI: 10.31860/2304-5817-2023-2-24-9-34.

Oushakine 2021 — Oushakine, S. (2021). Skazka? Lozh’? Namek? Urok? Okololiteraturnyye debaty o (bes)poleznosti odnogo zhanra [A tale? A lie? A lesson? On some quasi-literary debates about the (lack of) usefulness of a genre]. Detskie chtenia, 1(19), 9—43. DOI: 10.31860/2304-5817-2021-1-19-8-43.

Podlubnova 2014 — Podlubnova, Yu. (2014). Perelozheniya skazov P. P. Bazhova dlya detskogo teatra (konets 1930-kh—1940-e gg.) [Arrangements of P. P. Bazhov’s tales for children’s theater (late 1930s–1940s)]. In Ye. A. Kislova, M. A. Litovskaya, L. V. Mashtakova, V. B. Koroleva (Eds.), P. P. Bazhov v menyayushchemsya mire [P. P. Bazhov in a changing world. Ekaterinburg] (pp. 110–122). Ekaterinburg: Obyedinennyy muzey pisateley Urala.

Rozhdestvenskaya 1955 — Rozhdestvenskaya, K (1955). Vospominaniya o Bazhove. Malakhitovaya shkatulka [Memories about Bazhov. Malachite casket]. In K. V. Rozhdestvenskaya (Ed.), Pavel Petrovich Bazhov: sbornik statey i vospominaniy [Pavel Petrovich Bazhov: collection of articles and memoirs] (pp. 173–225). Molotov: Molotovskoye knizhnoye izdatel’stvo.

Slobozhaninova 1998 — Slobozhaninova, L. (1998). Skazy “detskogo tona”. In L. M. Slobozhaninova (Ed.), Malakhitovaya shkatulka v literature 30—-40-kh gg. [Malachite casket in the literature of the 30-40s] (pp. 83—99). Ekaterinburg: ID “Sokrat”.

Zherdev, Fedotova 2019 — Zherdev, D., Fedotova, Y. (2019). Malakhitovaya shkatulka: tekstologiya [The Malachite Casket: a textology]. In D. V. Zherdev, M. A. Litovskaya, E. A. Fedotova (Eds.), Malakhitovaya shkatulka: nauchnoye izdaniye [Malachite casket: scientific edition] (pp. 819–837). Moscow; Ekaterinburg: Kabinetnyy uchenyy.

Evgeniia Potapova

Ural Federal University (Scientific and Educational Center “Digital Humanities”); the Institute of History and Archaeology (Center for Literary History), Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; ORCID: 0000-0001-5200-508X

SKAZY BY PAVEL BAZHOV: ON THE QUESTION OF THE CRITERIA OF *CHILDISH* IN THE CREATIVE METHOD OF THE WRITER

The research is devoted to the question of the boundaries of children’s literature in Pavel P. Bazhov’s tales (skaz). The author of the article provides scholarly interpretations of Bazhov’s “tales of childish tone” and compares them, highlighting differences in the composition of texts typically classified by literary critics to as part of children’s literature. Relying on the writer’s ego-documents, journalistic works (in particular, the 1913 text *Dmitry Mamin-Sibiryak as a Writer for Children*), the memoirs of contemporaries and lifetime publications of tales (skaz). The article investigates Bazhov’s own criteria for classifying specific tales as children’s literature. To reconstruct the reader’s perception, the study includes critical texts of contemporaries, in which Bazhov’s tales (skaz) are perceived as “fairy tales”, as well as materials of historical and literary polemics about the fairy tale and the specific historicism of children’s literatureThe article further explores the author’s strategies employed by Bazhov in constructing the “childish” tone of these tales: introduction of didactic question-and-answer form, where the answer is already known both to the reader and the protagonist; the deliberate or forced rejection by the characters of the story of the gifts of “secret powers” offered during moments of temptation: and also incorporation of the motif of the *unliftability* of wealth (both physically and spiritually) into the narrative structure.

Keywords: Pavel Bazhov, children’s literature, skazy, Russian literature of the 20th century, Dmitry Mamin-Sibiryak, ego-documents, didacticism

Марина Жиркова

АВТОР И ЕГО ГЕРОИ В ПОВЕСТИ САШИ ЧЕРНОГО «ЧУДЕСНОЕ ЛЕТО» (1929)

В статье рассмотрена нарративная структура повести Саши Черного «Чудесное лето». Книга двухадресна, она обращена не только к ребенку, но и ко взрослому читателю. В повести изображается мироощущение ребенка, благодаря включению в повествование размышлений самого мальчика. Детское восприятие, чувства, эмоции, переживания становятся объектом изображения. Игра речевыми масками, смена точек зрения или субъектов фокализации создает особый стиль писателя, который позволяет раскрыть детский взгляд на мир и авторское отношение к своим героям, проявляющееся в повествовательном слове основного нарратора. У Саши Черного представлен широкий спектр повествовательных приемов: совмещение изображения мировосприятия повествователя и его персонажей, несобственно-прямая речь маленького героя, раскрывающая его внутренние размышления, цитирование внутренней речи, взятой в кавычки внутри описательного слова повествователя, прямая речь в монологах и диалогах героев. Текст повести состоит из нескольких нарративных слоев, принадлежащих повествователю, мальчику и живым существам (даже неодушевленным, например, звездам во сне мальчика). В результате в реалистическое произведение проникают элементы сказочной прозы: животные и неживые объекты одушевлены, наделены сознанием и голосом.

Ключевые слова: Саша Черный, детская литература, литература русской эмиграции, повесть, сюжет, нарратив, нарратор

К творчеству для детей Саша Черный (Александр Михайлович Гликберг, 1880–1932) обратился еще в ранний дореволюционный период, но именно в эмиграции он сложился как крупный детский писатель и поэт. Работа для детей стала одним из главных направлений творчества Саши Черного в это время: в Берлине в 1921 г. был

Марина Анатольевна Жиркова, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, manp@mail.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-60-76

опубликован поэтический сборник «Детский остров», в 1922 г. переиздана «Живая азбука», в Париже отдельными книгами вышли «Дневник фокса Микки» (1927) и «Кошачья санатория» (1928). Многие публикации для детей состоялись в газете «Последние новости» и журнале «Иллюстрированная Россия», с которыми Саша Черный сотрудничал до конца своих дней. Они составили основное содержание детских книг, опубликованных в конце 1920 — начале 1930-х гг. Например, «Серебряная елка: Сказки для детей» (Белград, 1929), тогда же в издательстве «Москва» (Берлин — Париж) опубликована повесть «Чудесное лето». Позднее вышел сборник рассказов «Румяная книжка» (Белград, 1930) и уже после смерти писателя в издательстве журнала «Иллюстрированная Россия» опубликован сборник рассказов «Белка-мореплавательница» (Париж, 1933).

Современные критики высоко оценили творчество Саши Черного для детей. Среди достоинств детского автора отмечались юмор, радость, веселье и смех на страницах его книг; интересные, понятные и близкие детям сюжеты и образы; легкость стиха и выразительность языка; умение общаться с детьми на равных и самому становиться ребенком; способность посмотреть на мир глазами детей и животных; искренность автора, понимание им детской психологии и любовь к своим героям и маленьким читателям [Жиркова 2024, 73].

Предметом анализа стала повесть «Чудесное лето» [Черный 1929], которая состоит из 21 главы. Они связаны между собой, но имеют самостоятельный сюжет. Каждая из глав представляет собой небольшой рассказ. Эти рассказы публиковались в 1926–1929 гг. на страницах газеты «Последние новости» и журнала «Иллюстрированная Россия», что обусловило сюжетную замкнутость глав.

История публикации повести «Чудесное лето» не до конца прояснена и заслуживает небольшого комментария. Так, на титульном листе отдельного издания повести отсутствует указание года. Составитель пятитомного собрания сочинений Саши Черного А. С. Иванов называет годом публикации повести 1929. Здесь можно обратить внимание на дарственную надпись на книге, которая приводится в его комментариях к повести и датируется январем 1930 г. [Иванов 1996, 580]. В ответах на анкету А. Седых «Писатели о своих книгах», опубликованную 1 января 1930 г., Саша Черный говорит о книге как о уже состоявшейся: «Книга эта была для меня подлинным отдыхом. Буду сердечно рад, если

маленькие читатели переживут, хотя бы мысленно, вместе со мной зеленые дни „Чудесного лета“» [Черный 1930, 4]. На авантитуле указан перечень книг, изданных в серии «Золотая библиотека» и предлагаемых к продаже. Среди них, например, Загоскин, Чарская, Крылов, Тургенев и др. В работе Г. Кратца «Русское книгоиздание „золотого века“ в Берлине» книга басен И. А. Крылова, выпущенная издательством «Москва», также датируется предположительно 1929 г. [Кратц 2017, 22]. По-видимому, речь идет о фирме «Москва» Е. А. Бреннера (1895–1954)[1]. В 1928 г. фирма «Москва» купила книготорговую ветвь берлинского издательства «Слово», с которым на протяжении ряда лет был связан Саша Черный, — фирму «Логос». Это новое объединение приступило к переизданию отдельных книг из «Золотой серии» дореволюционной серии Петербургского издательства М. О. Вольфа под редакцией его сына — Л. М. Вольфа [Кратц 2017, 22] и изданию новых, в частности, повести Саши Черного «Чудесное лето». На авантитуле она указана последней в списке.

Удалось обнаружить три рецензии на эту книгу Саши Черного: в парижских газетах «Последние новости» и «Возрождение» М. Цетлина и И. Лукаша, а также в харбинской газете «Заря» Н. Покровского[2].

В рецензии на новую книгу писателя Иван Лукаш противопоставил раннего поэта-сатирика Сашу Черного и нового Александра Черного — детского автора: «ирония, сарказм, презрение стали безобидной шуткой, сменились покойной прозой повествователя — наблюдателя. Как будто все засветилось покойным и тихим светом и сам А. Черный отдыхает в том новом мире, который им отыскан» [И. Л. 1930, 4].

Михаил Цетлин писал о радости и беззаботности, наполняющих книгу, увлекательных «немудреных» приключениях, способных заинтересовать читателей, как детей, точнее, подростков, так и взрослых. Рецензент также подчеркнул особый талант писателя: «Для того, чтобы написать детскую книгу надо сохранить в своей душе „дитя“. <...> Детские же книги должны писать не маленькие взрослые, а большая дети» [Цетлин 1930, 3]. Именно таким автором был Саша Черный.

Николай Покровский по контрасту с безвкусицей современного ему книжного рынка, как в советской России, так и среди русских эмигрантских изданий, отмечал появление повести «Чудесное лето» как «воистину большого художественного произведения большого художника» [Покровский 1930, 7]. По мнению рецензен-

та, самое ценное в творчестве Саши Черного именно «произведения для детей. В них автор настолько художественно сливается с душой ребенка, проявляет настоящее изумительное чутье в понимании детской психологии, так художественно-мастерски дает зарисовки своих маленьких героев, что детской литературой могут упиваться и взрослые» [Покровский 1930, 7].

Исследовательских работ, посвященных повести «Чудесное лето», на данный момент немного. Она рассматривается в исследованиях общего характера. Так, в диссертации А. В. Коротких «Детские образы в юмористической прозе Саши Черного, А. Аверченко и Тэффи» обращается внимание на взаимоотношения детей и взрослых, элементы комического, адаптации ребенка к условиям эмиграции [Коротких 2002]. В работе австрийской исследовательницы Нади Прендл о русской детской литературе 1920–1930-х гг. проанализированы особенности организации повествования, образ главного героя, художественное время и пространство, основные темы и мотивы повести [Preindl 2016].

Герои и особенности сюжетосложения повести

В центре повести «Чудесное лето» — семья эмигрантов, кочующая из одной страны в другую и живущая в настоящее время в Париже. Франция не первая страна в их жизни, до нее были Болгария и Германия: «Жили-жили в Болгарии, только научился болтать по-болгарски, тронулись в Берлин. Осилил, было, немецкий, — сочинение даже писал... Трах, в Париж месяц тому назад переехали» [Черный 1929, 2]. Так рассуждает главный герой повести — мальчик Игорь лет десяти[3], искренний, наивный, добрый, любознательный, храбрый, выдумщик и мечтатель. Ребенок изображен в окружении родных и близких, любящих его людей (родители, дядя, тетя). В повести показано, как восстанавливаются родственные связи, разорванные событиями русской истории: революциями, Гражданской войной. Но и другие взрослые, с которыми Игорь сталкивается на новом месте, по-своему заботятся о нем и опекают его. Переезд с родителями на лето в усадьбу, поездка с дядей к морю подарят ему настоящих друзей.

Повесть называется «Чудесное лето», хотя ничего сверхъестественного или волшебного — такое значение слова «чудесный» первым дает словарь русского языка [Словарь современного 1965, стлб. 1163] — не происходит. Но есть другие значения этого слова: «исполненный очарования, дивный, прекрасный... превосходный,

отличный» [Словарь современного 1965, стлб. 1164, 1165]. Именно таким становится это лето для Игоря, каждый день которого наполнен удивительными открытиями и событиями — правда, совершенно разного характера, как забавными, веселыми, так и опасными, пугающими. Главы повести охватывают обычно небольшой промежуток времени, один-два дня, реже несколько дней, которые просто упоминаются без подробного их описания. Некоторые истории рассказаны так, что на протяжении всего повествования сохраняется интрига и возникает эффект неожиданной развязки. Например, в главе «Веселая лотерея» почти до самого ее конца неясно, что мальчик собирается сделать с найденными на чердаке игрушками. Автор-повествователь намеренно скрывает это от читателя, следуя за своим героем, задумавшим устроить праздник для соседских детей и подарить им отремонтированные игрушки.

Скрыто от маленького героя, а вместе с ним от читателя, что за разбойник забрался в кладовку, из-за которого были даже вызваны жандармы («Разбойник»). Здесь повествователь не выходит за рамки известного герою, но раскрывает его восприятие и испытываемые им чувства:

> Кто там в кладовке возится? Игорь выскочил в коридор и прислушался. Странно. Замок висит снаружи, другого хода в кладовку нет... Мышь? Да разве мышь может так банками греметь? Мальчик в два прыжка выскочил на лестницу и перегнулся над перилами. Позвать Дарью Ивановну? Стыдно. Разве в минуту опасности женщина должна защищать мужчину? Да еще женщина, страдающая одышкой... Где верная, зазубренная в боях рапира? [Черный 1929, 67]

Тайна разбойника в кладовке — улетевшего накануне соседского попугая — выдерживается до конца главы и раскрывается под общий смех всех собравшихся перед дверью: «И рассмеялись все: жандармы с револьверами, садовник с вилами, кузнец с молотом, хозяин бистро со штопором, прачка с утюгом, Дарья Ивановна со спицами. А больше всех смеялся сам виновник тревоги, маленький Игорь» [Черный 1929, 72].

В повести представлены повседневные события в жизни мальчика — переезд с родителями на лето в усадьбу, поездка с дядей к морю, игры с друзьями. Большую роль в жизни Игоря играет природа — он наблюдает за осами («Нахлебники»), воюет с муравьями («Война с муравьями»), участвует в сборе винограда, его окружают разнообразные домашние животные, которые становятся его друзьями или объектами попечения. Фоново приоткрываются и судьбы

взрослых персонажей: выясняется, что отец Игоря учился в Лесном институте в Петербурге, жил в «комнатушке» на Выборгской стороне, мама — из Украины, а дядя Вася закончил харьковскую гимназию и ветеринарный институт. Любопытно, что в образе одного из взрослых героев, русском химике Петре Игнатьевиче Попове, который общается с детьми на равных и которого дети охотно принимают в свою игру («Камышовое государство»), присутствуют черты самого автора повести, что отмечают исследователи:

> Непринужденно и легко Саша Черный чувствовал себя лишь в детской компании. Ему были ведомы секреты подхода к детскому сердцу, он обладал удивительной способностью располагать к себе малышей. Недаром ребячья мелюзга так и льнула к этому удивительному дяде, который включался в их игры, баловал подарками и угощеньями, рассказывал забавные истории. Видимо дети чувствовали неподдельный интерес к их делам и проблемам и безошибочно угадывали в Саше Черного «своего» [Иванов 1996, 526][4].

Таким запомнили писателя и его современники: «Маленьких детей он любил страстно, безмерно уважал и делался в их обществе совершенно другим человеком» [Андреева 1986, 206]; «Детская душа оставалась в нем всегда» [Лазаревский 1932, 4].

Нарративная структура повести

Повествование строится традиционно — от лица всеведущего повествователя, который ведет рассказ с позиции стороннего наблюдателя. Роль наблюдателя может выполнять и один из персонажей, но его восприятие и оценка включены в сферу нарративного слова повествователя, внутри которого происходит переход к слову героя в форме несобственно-прямой речи или цитированию его размышлений. Так, в начале повести в описании расположения парижской квартиры, данного от лица основного нарратора, присутствуют и слова главного героя — Игоря, и взрослых, но переданные в восприятии ребенка: «Игорь живет в тупичке, в старом солидном, сером доме. Окно в столовой непрозрачное, все в матовых квадратиках, по которым нарисован усатый, взбирающийся до самого верха виноград. Но если окно чуть приоткрыть (*ведь на улице теплынь*) (здесь и далее в цитатах курсив мой — *М. Ж.*) — видно все, что на улице делается». В выделенной фразе звучит самооправдание мальчика, объясняющего, почему можно хоть чуть-чуть приоткрыть окно. «Благо подоконник почти у самого

тротуара, в нижнем этаже. *А совсем открывать окна нельзя, потому что прохожие не должны знать, что в чужой квартире делается. Не полагается*» [Черный 1929, 1]. В последней фразе угадывается подражание Игоря назидательной интонации взрослого, говорящего, возможно неоднократно, эти слова ребенку. В следующем абзаце читателю предлагается проникнуть в сознание любопытного воробья, наблюдающего за детьми: «Порой какой-нибудь любопытный воробей наклонит с нижней ветки голову и внимательно смотрит бисерными глазками на тротуар: *что за возня внизу, чего это дети, как воробьи, с места на место перепархивают? Только мешают крошки подбирать...* Хотелось бы воробью вмешаться в детские игры, да страшно, *еще хвост оттопчут, или в рот кому-нибудь влетишь с разгону*» [Черный 1929, 1–2].

Нарративная организация первой главы предопределяет особенность организации повествования в целом, которая связана с постоянной сменой точки зрения или субъекта фокализации. Такая смена может происходить на уровне абзаца или даже предложения: мы слышим голос то повествователя, то главного героя — мальчика Игоря, то животных или птиц, то есть представлены и антропоморфные, и анималистические нарраторы. Можно выделить два вида фокализации в повести Саши Черного: внешнюю — основного нарратора и множественные внутренние — его героев [Женнет 1998, 205].

Во второй главе «Нежданно-негаданно» парижский вокзал показан глазами ребенка, который отмечает для себя интересные и удивительные вещи: «Носильщики на детских грузовичках разъезжали среди людей, — ни пара, ни газа. Пружина такая под ними, должно быть, на сутки заводится» [Черный 1929, 17]; железнодорожные кассы: «Сколько касс — и в каждой по голове, сколько путей — у каждого по бокам два поезда...» [Черный 1929, 18]. Ситуация на вокзале показана через восприятие ребенка, переданы его чувства, которые последовательно сменяются: удивление, интерес ко всему окружающему; снисхождение к маме; страх, растерянность, попытка храбриться, радость от возвращения родителей:

> Мама попросила его постоять у вещей, у входа в комнатушку третьего класса, — мамы ведь всегда в последнюю минуту то шоколад, то мятные лепешки покупают. Он покраснел и храбро остался. Ничего. Вон в углу тоже девочка одна на вещах сидит и даже беспечно ногами по корзине барабанит. Посчитал вещи: двенадцать, под мышкой — тринадцатая. Нехорошее число. Впрочем, раз под мышкой, — не считается. Через полминуты снова пересчитал: одиннадцать! Страшно

> испугался и оттащил вещи поменьше чуть-чуть в сторону, чтобы легче было в две порции считать. Слава Богу — опять двенадцать... <...>
>
> Что же это никого нет? А что... если мама забыла, где она Игоря оставила с вещами? Она ведь такая рассеянная... Мальчик похолодел, даже пальцы у него склеились. Побежать ей навстречу? А вещи?.. А если он с ней разойдется? Нет, нет. Надо стоять. <...>
>
> К счастью, перед его растерянными глазами вдруг выросла милая, единственная в мире фигурка [Черный 1929, 18–19].

Включение голоса маленького героя позволяет передать определенную гамму чувств ребенка. Эти внутренние переживания передаются синтаксическими средствами: короткие предложения и брошенные, не досказанные до конца фразы создают особый темп повествования, постепенно убыстряющийся по мере нарастания тревоги мальчика. Передача ведущего голоса от основного повествователя герою позволяет приоткрыть для читателя чувства и переживания мальчика.

Нарратор на протяжении всей повести сохраняет позицию «всеведающего автора», который представляет читателю некоторые подробности жизни маленького эмигранта и включает в сферу своего слова как внешние события жизни героя, так и его мысли, чувства и ощущения. Повесть фиксирует точку зрения на события маленького героя, но есть и сближение, совпадение его точки зрения с позицией повествователя. Например, в эпизоде беглого осмотра усадьбы, с которой Игорь знакомится в сопровождении пуделя садовника переданы восторг и радость от просторного парка, где можно бегать, прыгать, играть: «после двух тесных парижских комнат и уличного закоулка, — Бог мой, какое раздолье! Будто тебя из темного трюма на зеленый остров высадили... Что смотреть раньше? В парк побежать или к петухам за решетку?» [Черный 1929, 23]. Автор, кажется, разделяет досаду мальчика, когда его зовут в дом пить чай: «Ах, этот чай... Мальчик повернул к дому. По дороге все его тянуло свернуть то вправо к высокой сторожке у ограды, то влево в буйные заросли ежевики» [Черный 1929, 25]. А описание моря — «сверкало на солнце морское синее золото» [Черный 1929, 98] — выдает восхищение не только мальчика, но и самого писателя. Точки зрения автора и героя здесь оказываются в одной плоскости.

Прием, когда доминирует нарративный голос автора-повествователя, но повествователь передает функцию фокализатора своим героям, можно назвать «повествовательной полифонией». В гла-

ве «Игорь-Робинзон» наблюдается именно такой прием смены точек зрения и доминирование восприятия происходящего героем-ребенком. Глава начинается почти по-чеховски: «Отец уехал по делам в Париж. Мама с экономкой ушли в соседнее местечко за покупками» [Черный 1929, 29][5]. У Саши Черного и А. П. Чехова разный подход к изображению детей, мир одного принципиально благополучен, другого — драматичен [Францова 2016, 236]. Как пишет современный исследователь: «Чехов — мастер психологического портрета. Он умеет проникнуть в мысли, чувства и состояние своего героя. Именно поэтому в повествование писатель включает слова и обороты, которые отражают душевное состояние героев и своеобразие восприятия ими мира... В рассказе писатель видит мир глазами ребенка, поэтому стиль повествования и тон речи героев совпадает с авторской речью» [Кокина 2017, 118].

Этот чеховский принцип изображения детской точки зрения через определенный лексический подбор, через описание пространственно-временных координат и событий, ограниченных детским кругозором [Лапонина 2005, 25–27], становится ведущим в поэтике творчества Саши Черного для детей. Но если в чеховском мире детское мировосприятие представлено опосредованно, через включение точки зрения ребенка в повествовательное слово основного нарратора, то у Саши Черного наблюдается более широкий спектр повествовательных приемов: совмещение изображения мировосприятия повествователя и его персонажей, несобственно-прямая речь маленького героя, раскрывающая его внутренние размышления, цитирование внутренней речи, взятой в кавычки внутри описательного слова повествователя, прямая речь в монологах и диалогах героев, основной нарратор произведения по своему мировосприятию близок к детскому (в отдельных стихотворениях «Детского острова» или «Дневнике фокса Микки»).

В повести «Чудесное лето» такая структура с включением множества голосов и точек зрения, с одной стороны, раскрывает внутренний мир героев, а с другой — усиливает воздействие на читателей, включает их в сферу переживаний мальчика. Как пишет Н. Прендл,

> Это позволяет рассказчику представить свое восприятие окружающего мира глазами ребенка-протагониста и облегчить идентификацию читателя с главным героем. Помимо повышения степени достоверности, это подчеркивает субъективность и индивидуальность ребенка и усиливает эмоциональность переживаний. В то же время это можно интерпретировать как свидетельство знания Черным своего ребенка-

реципиента и иллюстрирует его поиск оригинального подхода к своему читателю [Preindl 2016, 121][6].

Отметим, что Игорь не получает полновесного самостоятельного слова в рамках повести, его высказывания в форме несобственно-прямой или прямой речи остаются частью повествовательного слова автора как основного нарратора. Фокус повествования нарратора сосредоточен на событиях, связанных с мальчиком как главным героем, на том, что попадает в его сферу жизненного опыта, например, читателю не сообщаются сведения о занятиях родителей, которые даны лишь по отношению к ребенку. Если мы и узнаем что-то больше о них, например, о прошлом, то это мотивировано сюжетным развитием, именно эти факты важны для дальнейшего повествования.

В статье 1930 г. «Детский ковчег» Саша Черный писал о неудачной попытке пристроить маленькую девочку в русский приют, в котором, к сожалению, не оказалось места. Это статья о русских детях в эмиграции, фактически лишенных детства, живущих в тесных съемных квартирах или отелях, где «даже смеяться громко нельзя, чтобы не потревожить соседей», в тихом одиночестве проводящих свой день, поскольку мать весь день на работе [Черный 1996, 357]. Напомним, что в начале повести Игорь тоже находится один в съемной парижской квартире. Повесть не раскрывает род занятий родителей, мы можем только предположить непростые условия жизни семьи главного героя. Автор в большей степени сосредоточен на изображении жизни ребенка, поэтому фиксирует то, что входит в его круг жизненных интересов и связей.

Рассмотрим зачин одной из самых напряженных и драматичных историй в повести, представленной в главе «Игорь-Робинзон». Здесь мы видим авторский намек на то, как в дальнейшем будет развиваться сюжет — указание на начало приключений, которым способствует отсутствие взрослых, как это происходит и в других главах: «Однажды Игорю повезло. Все взрослое население ушло в парк лесную землянику собирать. Пусть собирают» [Черный 1929, 39] («Веселая лотерея»); или «Когда взрослых нет в усадьбе, сидеть одному в большом доме не очень весело» [Черный 1929, 64] («Разбойник»); или «Днем после обеда все разбрелись, кто куда» [Черный 1929, 205] («Воздушная спальня»). Субъектом фокализации в главе «Игорь-Робинзон» становится главный герой, который испытывает целую гамму чувств, оказавшись на островке посередине пруда:

> Что же делать? Хныкать? Ни за что! Не могут же его здесь забыть надолго-надолго, пока у него не отрастет, как у Робинзона, большая борода... К закату вернутся родители... хватятся Игоря — ну и как-нибудь догадаются, где он... А если не догадаются? Ночевать в будке, в темноте, без ужина? Чтобы холодный уж под рубашку забрался! Уснуть, конечно, и на дереве можно. В первую ночь Робинзон всегда на дереве спит. Ну, а если он свалится в воду? [Черный 1929, 32]

Но благодаря открыто выраженному авторскому отношению и субъективно окрашенному повествованию, когда вдруг проскальзывает обращение нарратора к читателю: «Он согрелся на сене, закрыл заплаканные глаза (*да, да — заплаканные*) и задремал» [Черный 1929, 34] — возникает чувство, что мальчик под присмотром всезнающего автора и с ним ничего плохого не случится.

Эмоционально светлую атмосферу книги создают ирония и юмор, а также особая авторская интонация; нежное, трогательное отношение писателя к мальчику, о котором он пишет: «Душа у Игоря была маленькая-маленькая. Вроде прогретого солнцем тихого одуванчика» [Черный 1929, 23]. Авторское отношение проявляется в подборе слов, тех определениях, какие он дает своим героям: «девочка, крепенький катышек в веснушках», «детеныш, доброты и покорности небывалой», «девочка, как божья коровка», «Боб, курносый пупс, милый человечек» [Черный 1929, 172], на карусели «девочка зубки стиснула, кудряшки светлым одуванчиком вскинулись, головой в восторге крутит, в глазах голубое сияние...» [Черный 1929, 228] и т. д.

Слово нарратора в повести «Чудесное лето», как мы отмечали выше, включает также взгляд с позиции персонажей-животных: «Ему, пуделю, тоже ведь интересно на новых людей посмотреть, обнюхать их сундуки, попрыгать перед приезжей симпатичной дамой. И еще надо было мальчику птичий двор показать, познакомить его со своим другом — цепной собакой, свести на кухню, к хозяину-садовнику, показать флигель, водокачку...» [Черный 1929, 25]. Анималистические субъекты фокализации в повести встречаются неоднократно (усадебные собаки, бродячий пес, цикады, котенок, мул). Вот, например, размышления бродячего пса, наблюдающего за человеком:

> Не здешний... Не фермер, фермеры овощей из города не носят... Мяса не принес, но пустой желудок можно и супом с хлебом наполнить. Не злой, скорее добрый, стало быть, не прогонит. Из той породы людей, которые каждый год наезжают со всех сторон в Прованс, чтобы

валяться на песке у моря и слоняться с места на место. Вроде бродячих собак... [Черный 1929, 105]

Это показательный пример для повести Саши Черного: в нарративном слове главного повествователя обозначены сознание и слова анималистического персонажа, что в целом характерно для поэтики прозы писателя, героями которой часто являются животные (например, отдельные стихотворения из сборника «Детский остров», «Кошачья санатория», «Дневник фокса Микки»).

Заключение

Текст повести состоит из нескольких нарративных слоев, принадлежащих повествователю, мальчику и живым существам (даже неодушевленным, например, звездам во сне мальчика). В результате в реалистическое произведение проникают элементы сказочной прозы: животные одушевлены, наделены сознанием и голосом. Исследователи называют такой прием повествования зооморфной маской писателя [Коротких 2006]. Игра такими масками, смена точек зрения на мир или субъектов фокализации создает особый стиль писателя, который позволяет раскрыть детский взгляд на мир и авторское отношение к своим героям, проявляющееся в повествовательном слове основного нарратора.

В повести раскрывается мироощущение ребенка, эмоционально реагирующего на окружающую действительность. Не только с позиции автора-повествователя, стороннего наблюдателя, хорошо понимающего психологию детей, но, благодаря особой организации повествования, и с точки зрения самого ребенка. Неслучайно критики отмечали, что «Саша Черный умеет на весь мир смотреть глазами своего героя. Делает это он сознательно, но всегда правдиво» [Цетлин 1930, 3]; в повести, по выражению критика, показан «мир через детские глаза» [И. Л. 1930, 4]. Детское восприятие, чувства, эмоции, переживания становятся объектами изображения. Это приближает читателя к миру произведения и его героям, делает понятным поведение и поступки мальчика. Книга лишена дидактики и назидания, доминирующими мотивами становятся игра, веселье, радость, удовольствие.

Для повести «Чудесное лето» характерны занимательность, острый сюжет и неожиданные финалы («Веселая лотерея», «Разбойник»); присутствуют элементы приключенческой литературы («Игорь-Робинзон»), анималистической прозы: «подслушанные»

размышления или диалоги животных («Мигрошка»), описание завтрака ос, пения цикад, войны с муравьями («Война с муравьями», «Нахлебники», «Цикады»). Сюжетной основой многих рассказанных историй являются развлечения и игра ребенка. Исподволь затрагиваются общие для русских эмигрантов проблемы: чужая культурная и языковая среда, отсутствие своего дома, переезды и смена места жительства, бытовые проблемы — но они даны фоном, на заднем плане, не акцентировано. Книга двухадресна, она обращена не только к ребенку, но и ко взрослому читателю. Саша Черный создает не автобиографическое произведение, пишет не мемуары, отсылающие к прошлому, к утраченному раю, соотнесенному с потерянной Родиной, а книгу об эмигрантском житье-бытье, которое тоже может быть счастливым и радостным.

Примечания

[1] Е. А. Бреннер в 1917 г. эмигрировал в Берлин, работал библиотекарем и издателем. В 1926 г. он переехал во Францию, жил в Париже, был членом правления «Товарищества Н. П. Карбасникова» (вышел из состава в 1929 г.), владельцем книжного магазина и издательства «Москва» в Париже (1920 — начало 1930-х); держал оптовый склад. В 1934 г. уехал в Рабат (Марокко), где работал директором различных компаний, в 1953 г. вернулся в Париж [Российское зарубежье 2008, 208].

[2] Псевдоним Николая Никитича Лихачева (1905–1965) [Шруба 2018, 332, 638].

[3] Н. Прендл называет героя Саши Черного шестилетним дошкольником [Preindl 2016, 125]. Автор статьи полагает, что герой старше. Об этом говорят его письменные упражнения в переводе, сочинение в ответ на просьбу дяди Васи, круг чтения мальчика. У него сохранилась память о Родине, хотя, судя по перечисленным странам, Франция — третья страна в их эмигрантской одиссее, т. е. кочуют не первый год. Можно обратить внимание на то, как бережно он собирает свою корзинку с памятными для него предметами, «русское добро». М. Цетлин в рецензии на повесть так же обозначает более старший возраст ее читателей: «„Чудесное лето“ с увлечением прочтут дети 9–13 лет» [Цетлин 1930, 3].

[4] См. также воспоминания Л. С. Врангель: «Саша Черный, известный поэт и беллетрист, был душой нашего общества, особенно наших детей, которые любили его и которых любил и он и им отдавал свои лучшие досуги. По вечерам, особенно, когда море поблескивало отблесками луны, на затихшем пляже собирались все дети около Саши Черного, жгли костры, жарили шашлыки, приправленные неиссякаемыми остроумными и художественными песенками и рассказами Саши Черного;

дети вторили ему и пели смешные, веселые его песенки» [Врангель 1954, 151].

[5] Ср. с началом рассказа А. П. Чехова «Детвора».

[6] Перевод автора статьи.

Литература

Источники

Врангель 1954 — Врангель Л. Ла-Фавьер // Возрождение. 1954. № 34. С. 145–153.

И. Л. 1930 — И. Л. [И. Лукаш] «Чудесное лето» // Возрождение. 1930. 1 мая. С. 4.

Лазаревский 1932 — Лазаревский Б. Последний разговор. Памяти А. М. Черного // Россия и славянство. 1932. 13 авг. С. 3–4.

Покровский 1930 — Покровский Ник. «Чудесное лето» Саши Черного // Заря. 1930. 27 апр. С. 7.

Российское зарубежье 2008 — Российское зарубежье во Франции 1919–2000. Биографический словарь: в 3 т. Т. 1.: А-К. / под общ. ред. Л. Мнухина, М. Авриль, В. Лосской, М.: Наука, Дом-музей Марины Цветаевой, 2008.

Словарь современного 1962 — Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. Т. 13 / гл. ред. В. И. Чернышев. М.; Л.: Наука, 1962.

Словарь современного 1965 — Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. Т. 17 / гл. ред. В. И. Чернышев. М.; Л.: Наука, 1965.

Цетлин 1930 — Цетлин М. Новая книга Саши Черного // Последние новости. 1930. 13 февр. С. 3.

Черный 1930 — Черный Саша. Писатели о своих книгах // Последние новости. 1930. 1 янв. С. 4.

Черный 1929 — Черный Саша. Чудесное лето. Берлин; Париж: Москва, 1929. (Серия «Золотая библиотека»).

Черный 1996 — Черный Саша. Детский ковчег // Черный Саша. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 3: Сумбур-трава. 1904–1932. Сатира в прозе. Бумеранг. Солдатские сказки. Статьи и памфлеты. О литературе / сост., подгот. текста и коммент. А. С. Иванова. М.: Эллис Лак, 1996. С. 356–358.

Шруба 2018 — Шруба М. Словарь псевдонимов русского зарубежья в Европе (1917–1945). М.: Новое литературное обозрение, 2018.

Исследования

Андреева 1986 — Андреева В. Л. Эхо прошлого. М.: Совет. писатель, 1986.

Женнет 1998 — Женнет Ж. Фигуры: в 2-х т. Т. 2. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998.

Жиркова 2024 — Жиркова М. А. Публикации Саши Черного для детей в 1920–30-е гг. и оценка эмигрантской критикой // Art logos. 2024. № 1(26). С. 59–79. DOI: 10.35231/25419803_2024_1_59.

Иванов 1996 — Иванов А. С. Волшебник // Черный Саша. Собр. соч.: В 5 т. Т. 5: Детский остров / сост., подгот. текста и коммент. А. С. Иванова. М.: Эллис Лак, 1996. С. 523–548.

Кокина 2017 — Кокина И. А. Мир ребенка в рассказах А. П. Чехова (на примере рассказа А. П. Чехова «Детвора») // Филологические науки. Вопросы теории и практики: [в 2-х ч.]. 2017. № 8–2(74). С. 117–120.

Коротких 2002 — Коротких А. В. Детские образы в юмористической прозе Саши Черного, А. Аверченко и Тэффи: дис... канд. филол. наук / Сахалинский гос. ун-т. Южно-Сахалинск, 2002.

Коротких 2006 — Коротких А. В. Зооморфная авторская маска в русской прозе 1920-х годов // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. 2006. № 7. С. 190–194.

Кратц 2017 — Кратц Г. Русское книгоиздание «золотого века» в Берлине // Издательское дело российского зарубежья (XIX–XX вв.): сб. науч. тр. М.: Дом русского зарубежья им. А. Солженицына, 2017. С. 15–28.

Лапонина 2005 — Лапонина Л. В. Мир глазами ребенка в рассказах А. П. Чехова 1880-х гг. // Русская словесность. 2005. № 8. С. 23–28.

Францова 2016 — Францова Н. В. Чеховское эхо в творчестве Саши Черного // Культура российской провинции: история и современность. Курск: Курск. гос. ун-т, 2016. С. 233–237.

Preindl 2016 — Preindl N. Sasha Cherny: Chudesnoe leto // Preindl N. Russische Kinderliteratur im europäischen Exil der Zwischenkriegszeit / ed. F. B. Poljakov, N. Preindl. Vienna, 2016. Vol. 11. S. 110–146. (Russian Culture in Europe = Русская культура в Европе).

References

Andreeva 1986 — Andreeva, V. L. (1986). Echo proshlogo [An echo of the past]. Moscow: Sovetskii pisatel.

Francova 2016 — Francova, N. V. (2016). Chekhovskoe ekho v tvorchestve Sashi Chernogo [Chekhov's echo in the works of Sasha Cherny]. In Kul'tura rossijskoj provincii: istoriya i sovremennost' [Culture of the Russian Province: History and Modernity] (pp. 233–237). Kursk: Kurskiy gosudarstvennyy universitet.

Ivanov 1996 — Ivanov, A. S. (1996). Volshebnik [Wizard]. In Sasha Cherny, Sobranie sochinenii [Collected works] (in 5 vols. Vol. 5: Detskij ostrov [Children's Island]; pp. 523–548). Moscow: E'llis Lak.

Kokina 2017 — Kokina, I. A. (2017). Mir rebenka v rasskazah A. P. Chekhova (na primere rasskaza A. P. Chekhova "Detvora") [The world of the child in the stories of A. P. Chekhov (on the example of A. P. Chekhov's short story "Detvora")]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 8–2(74), 117–120.

Korotkikh 2002 — Korotkikh, A. V. (2002). Detskie obrazy' v yumoristicheskoj proze Sashi Chernogo, A. Averchenko i Te'ffi [Children's Images in the Humorous Prose of Sasha Cherny, A. Averchenko and Taffy] (doctoral dissertation). Sakhalin State University, Yuzhno-Saxalinsk.

Korotkikh 2006 — Korotkikh, A. V. (2006). Zoomorfnaya avtorskaya maska v russkoj proze 1920-x godov [The zoomorphic author's mask in Russian prose of the 1920s]. Vestnik Poloczkogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya A. Gumanitarny'e nauki, 7, 190–194.

Kratz 2017 — Kratz, G. (2017). Russkoe knigoizdanie "zolotogo veka" v Berline [Russian book publishing of the "Golden Age" in Berlin]. In I. P. Tribunskii (Ed.), Izdatel'skoe delo rossijskogo zarubezh'ya (XIX–XX vv.): sb. nauch. tr. [Publishing the Russian diaspora (XIX–XX centuries): collection of scientific works] (pp. 15–28) Moscow: Russkii put.

Laponina 2005 — Laponina, L. V. (2005). Mir glazami rebenka v rasskazah A. P. Chekhova 1880-h gg. [The world through the eyes of a child in the stories of A. P. Chekhov in the 1880s]. Russkaya slovesnost', 8, 23–28.

Preindl 2016 — Preindl, N. (2016). Sasha Cherny: Chudesnoe leto. In N. Preindl, Russische Kinderliteratur im europäischen Exil der Zwischenkriegszeit (ed. by F. B. Poljakov, vol. 11, pp. 110–146). Vienna.

Rossijskoe zarubezh'e 2008 — Mnuhin L. (Ed.) (2008). Rossijskoe zarubezh'e vo Francii 1919–2000. Biograficheskij slovar' v 3 t. T. 1. A-K. [Russian abroad in France 1919–2000. Biographical dictionary in 3 vols. Vol. 1. A–K.]. Moscow: Nauka; Dom-muzej Mariny Cvetaevoj.

Schruba 2018 — Schruba, M. (2018). Slovar' psevdonimov russkogo zarubezh'ya v Evrope (1917–1945) [Dictionary of pseudonyms of the Russian Diaspora in Europe (1917–1945)]. Moscow: Novoe Literaturnoe Obozrenie.

Slovar sovremennogo russkogo 1962 — Chernyshev, V. I. (Ed.) (1962). Slovar' sovremennogo russko-go literaturnogo yazy'ka. V 17 t. T. 13 [Dictionary of modern Russian literary language in 17 t. T. 13]. Moscow; Leningrad: Nauka.

Slovar' sovremennogo russkogo 1965 — Chernyshev, V. I. (Ed.) (1965). Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazy'ka. V 17 t. T. 17 [Dictionary of modern Russian literary language in 17 t. T. 17]. Moscow; Leningrad: Nauka.

Zhennet 1998 — Zhennet, Zh. (1998). Figury‘ v 2-x t. T. 2 [Figures. In 2 vols. Vol. 2] Moscow: Izd-vo im. Sabashnikovykh.

Zhirkova 2024 — Zhirkova, M. A. (2024). Publikacii Sashi Chernogo dlya detej v 1920–30-e gg. i ocenka e‘migrantskoj kritikoj [Sasha Cherny’s publications for children in the 1920s and 30s and the assessment of emigrant criticism]. Art logos, 1(26), 59–79. DOI: 10.35231/25419803_2024_1_59.

Marina Zhirkova

Leningrad State University named after A. S. Pushkin; ORCID: 0000-0003-4107-6944

THE AUTHOR AND HIS CHARACTERS IN SASHA CHERNY’S STORY “THE WONDERFUL SUMMER” (1929)

The article considers the narrative structure of Sasha Cherny’s story *Wonderful Summer*. The book is dual-address, engaging not only a child reader but also an adult audience. The story depicts the child’s worldview by incorporating the boy’s own reflections into the narration of the primary narrator. The child’s perception, feelings, emotions, and experiences become the object of depiction. Playing with speech masks, changing points of view on the world or subjects of focalization creates a special style of the writer, which allows to reveal the child’s view of the world and the author’s attitude to his characters, manifested in the narrative word of the main narrator. Sasha Cherny presents a wide range of narrative techniques, including the merging of the narrator’s and characters’ perceptions, free indirect speech that reveals the inner thoughts of the young protagonist, the citation of internal speech enclosed in quotation marks within the narrator’s descriptive passages, and direct speech in character monologues and dialogues. The text of the story consists of several narrative layers belonging to the narrator, the boy, and even living beings — including inanimate objects, such as stars in the boy’s dream. As a result, elements of fairy-tale prose permeate the realistic work, with animals and non-living objects animated and endowed with consciousness and voice.

Keywords: Sasha Cherny, children’s literature, Russian emigration literature, novella, plot, narrative, narrator

Мария Гельфонд

МЮЗИКЛ Б. ОКУДЖАВЫ «ПРИКЛЮЧЕНИЯ БУРАТИНО»: ДЕТЯМ И ВЗРОСЛЫМ

В статье рассматривается цикл песен Булата Окуджавы «Золотой ключик. Мюзикл», задуманный и отчасти осуществленный в процессе работы над фильмом Леонида Нечаева «Приключения Буратино» (1975) и опубликованный в 1993 г. На основании мемуарных высказываний Окуджавы и Нечаева реконструируется творческая история цикла, обстоятельства создания и бытования песен, составивших мюзикл. «Золотой ключик» Окуджавы анализируется как сложно организованный текст, обладающий, как и сказочная повесть А. Н. Толстого, отчетливой двухадресной установкой: предназначенный для детей на сюжетно-персонажном уровне, он вместе с тем содержит ряд маркеров, позволяющих воспринимать его как рефлексию поэта над историческим процессом оттепели и двумя смежными с ней историческими эпохами. Особой темой рефлексии Окуджавы становятся взаимоотношения общества и власти в различные периоды советской истории. Обилие автореминисценций как серьезного, так и пародийного характера, в свою очередь позволяет рассмотреть цикл в общем контексте творчества Окуджавы в связи с мировоззренческими и стилистическими свойствами его поэтического мира — «сказочными, средневековыми и игрушечными персонажами» (А. К. Жолковский), восходящими к поэзии А. Блока и А. Вертинского, «амбивалентностью», балансировкой между надеждой на чудо и пониманием его невозможности.

Ключевые слова: Б. Ш. Окуджава, А. Н. Толстой, Л. А. Нечаев, «Золотой ключик. Мюзикл», «Приключения Буратино», двухадресная установка, автореминисценции, пародийность, оттепель

В фильме Л. А. Нечаева «Приключения Буратино», снятом по сценарию И. И. Веткиной в 1975 г., прозвучало тринадцать песен (композитор — А. Рыбников). Авторство текстов было различным:

Мария Марковна Гельфонд, НИУ «Высшая школа экономики», Нижний Новгород, mgelfond@hse.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-77-91

восемь песен написал Б. Ш. Окуджава, еще пять — Ю. С. Энтин. При этом по воспоминаниям Л. А. Нечаева, изначально песен Окуджавы было значительно больше — двенадцать или пятнадцать; в свою очередь, те песни, которые вошли в фильм, прозвучали в нем в сокращенной версии. Несмотря на сокращение и связанную с этим обстоятельством обиду, Окуджава впоследствии неоднократно возвращался к циклу песен, связанных с «Приключениями Буратино», дописывал его, уточнял замысел. В итоговый цикл «Золотой ключик. Мюзикл», опубликованный в сборнике «Милости судьбы», вошла двадцать одна песня [Окуджава 1993, 166–186]. Соответственно, возникают два тесно связанных между собой вопроса: во-первых, почему часть песен или отдельных куплетов была отклонена на этапе работы над фильмом, во-вторых, как концепция песен Окуджавы, а затем и мюзикла в целом коррелировала с концепцией фильма Нечаева. Прежде чем ответить на них, попробуем восстановить творческую историю цикла.

В интервью М. Баранову, записанном в 1989 г., Окуджава вспоминал об обстоятельствах создания песен и их включения в фильм:

> А что касается «Золотого ключика», то получилась накладка. Я написал много песен к «Золотому ключику» и с удовольствием писал, потому что в детстве любил эту вещь, а композитором был Рыбников. И он, значит, пришел показывать мне музыку. И я вижу, что там половины слов нет. Я говорю: «А где же это они?». А он говорит: «Я выкинул. Они мне не нужны». Тогда я ему сказал, что вообще отказываюсь с ним иметь дело. И потом уже они были вынуждены приглашать кого-то другого писать слова, ноты... [Окуджава 2006, 90]

По словам Л. А. Нечаева, само появление в этом фильме Окуджавы как автора песен было «совершенно невероятным», но завершилось драматически. Нечаев рассказывает:

> Я хотел это делать с Юлием Кимом. Но Юлий Ким (тогда по фамилии Михайлов), был запрещен на телевидении. Кстати, через год, когда я начал снимать «Красную шапочку», я все-таки заставил их согласиться, и там писал Юлий Ким. Мы долго думали — кто. И вдруг: а что, если Булат? Поскольку я человек простой и решительный, я говорю: «А я съезжу». Он говорит: «Да не знаю, подходит ли это?». Во всяком случае, Булат написал все песни. Причем очень много — 12 или 15. Мы договорились, прошло время, все, мы уже запускаемся с картиной. Он, может, и не знал, что песни нужны гораздо раньше, чем все остальное, отнесся к этому просто и уехал в Дубулты. Я из Минска выхлопотал

себе командировку и бросился за ним туда. Приехал, договорился с дежурным, чтобы меня поселили в номере рядом, и каждое утро в 7 часов стучал ему в стенку. Будил его, чтобы он садился писать. И за столом нас рядом посадили, и он видеть меня не мог, потому что я ему досаждал жутко. И вдруг, на третий или четвертый день моего пребывания там, я слышу, в фойе Булат с гитарой поет: «Не прячьте ваши денежки по банкам и углам». Он разошелся, разогнался и написал их все. Но многие из песен были настолько серьезно философски запутаны, что мне пришлось от них отказаться. Обиделся он ужасно, и поэтому там половину написал Юра Энтин [Радио «Свобода» 2006].

Неясно, на каком этапе — непосредственно в процессе работы над фильмом или в последующие полтора десятилетия — «этот блок разросся» и стало «уже двадцать пять песен к „Золотому ключику“» [Окуджава 2006, 90]. В процитированном выше интервью 1989 г. Окуджава делится историей неосуществленной постановки и замыслами новой:

Мы даже собирались их в театре поставить, но потом как-то... Половина музыки сыном[1] написана очень хорошо. <...> Но не дотянули мы как-то, не дотянули. Но это надо поставить. Это должен был Корогодский в ленинградском театре ставить, но потом его сняли с работы и ничего не получилось [Окуджава 2006, 90].

Речь идет о З. Я. Корогодском (1926–2004), главном режиссере Ленинградского ТЮЗа, который был изгнан из театра партийным руководством города в 1986 г. Во второй части интервью, записанном тремя годами позже, в 1992 г., Окуджава еще раз возвращается к истории этого нереализованного замысла:

Есть у меня 25 песен к «Приключениям Буратино», довольно интересных. Они использованы в театре Маяковского совершенно бездарно. Я подумал, что надо выпустить хорошо аранжированную пластинку этих песен, — как-то их двинуть в свет. Я уже тут думаю не об обогащении каком-то. Ну что же они пропадают! Я хочу, чтобы это были не песни к спектаклю, а шоу из песен к «Золотому ключику». Я уже представлял, как там все делается, как [на сцене играет] оркестр из лягушек и как персонажи выходят один за другим и каждый поет с в о ё[2] со своим танцем, со своими движениями. Сын мой замечательно оркестровал все это. Этим очень загорелся Зиновий Корогодский, когда был в Ленинграде. Но потом его сняли, и все это умерло. Ну, конечно, это надо сделать [Окуджава 2006, 90].

Итак, на этапе создания фильма было написано предположительно от двенадцати до пятнадцати песен[3]. Восемь из них: песня фонарщиков («Мы люди неплохие...»), песня папы Карло («Из пахучих завитушек, стружек и колечек...»), первая песня Карабаса и кукол («Я на спектакль вас приглашаю...»), вторая песня Карабаса («Считайте меня подлым...»), дуэт лисы Алисы и кота Базилио («Пока живут на свете хвастуны...»), «Поле чудес», серенада Пьеро («Утром на зорьке ранней порой...») и «Хор кукол» («У Карабаса страшный бас...»[4]), — в него вошли, остальные (неясно, какие именно) были отвергнуты. Пьеса, постановкой которой в театре Маяковского был недоволен Окуджава, сохранилась в РГАЛИ[5]: стихи включены в её основной текст. К 1993 г. у Окуджавы был создан цикл из двадцати одной песни, в интервью он говорил о двадцати пяти. По сведениям нижнетагильского музея Окуджавы, домашние аудиозаписи этих песен хранятся в семейном архиве. При жизни поэта задуманный Окуджавой мюзикл «Золотой ключик» не был поставлен (отдельные песни исполняли Татьяна и Сергей Никитины), но, как представляется, само неоднократное возвращение Окуджавы к этому замыслу свидетельствует о значимости этого цикла, не ограниченной работой для фильма.

В вынесенной из детства любви Окуджавы к повести «Золотой ключик, или Приключения Буратино» не было ничего удивительно. В сущности, именно ровесники Окуджавы и были главной целевой аудиторией сказки вчерашнего эмигранта, успешно встраивавшегося в советский литературный процесс. Сказочная повесть А. Н. Толстого публиковалась из номера в номер в газете «Пионерская правда» летом 1936 г.; более чем вероятно, что Булат Окуджава, двенадцатилетний мальчик из семьи большевиков[6] был преданным читателем главной детской газеты страны. Могла появиться в семейной библиотеке и изданная в 1936 г. книга с черно-белыми иллюстрациями Б. Б. Малаховского. По словам М. П. Петровского, «публикация „Золотого ключика“ стала событием в жизни тогдашних мальчиков и девочек» [Петровский 2006, 313]. Вероятнее всего, двенадцатилетний Булат воспринимал эту повесть уже без детской непосредственности — по крайней мере, в автобиографическом романе «Упраздненный театр» он описывает себя в этом возрасте как рефлексирующего и даже сочиняющего собственный роман подростка. Вместе с тем именно такой читатель уже вполне мог оценить если не двухадресную установку («для детей и взрослых»), то по крайней мере потенциальную сложность сказочной повести. Именно эта сложность — уже в окуджавовской

интерпретации — стала потом, по приведенному выше признанию режиссера, преградой, не позволившей включить в фильм все песни, написанные поэтом.

Разные уровни сложности — и соответственно, различные подходы к сказочной повести А. Н. Толстого отчетливо просматриваются при сопоставлении песен разного авторства. Рассмотрим это на примере двух прологов, открывающих фильм — песни «Кто доброй сказкой входит в дом?» на слова Ю. Энтина и «Песенки фонарщиков» на слова Б. Окуджавы. Первая выдержана в задорной стилистике пионерской речевки (ср. текст песни «Кто доброй сказкой входит в дом? / Кто с детства каждому знаком? / Кто не ученый, не поэт, / А покорил весь белый свет, / Кого повсюду узнают? / Скажите, как его зовут?» и текст речевки «Кто шагает дружно в ряд / Пионерский наш отряд. / Кто шагает дружно в ногу? / Пионерам дай дорогу»). Вторая — «Песня фонарщиков», написанная Окуджавой — становится ключом к лирической составляющей фильма. Среди персонажей сказки А. Н. Толстого фонарщиков нет, и генезис этого образа, по всей вероятности, связан с «Маленьким принцем» А. де Сент-Экзюпери, опубликованным на русском языке в 1959 г. в журнале «Москва». Первый его след, как отмечает А. В. Кулагин, обнаруживается у Окуджавы в песне «Ночной разговор» (1962): «А где же тот ясный огонь? Почему не горит? / Сто лет подпираю я небо ночное плечом. / Фонарщик был должен зажечь, да, наверное, спит. / Фонарщик-то спит, моя радость, а я ни при чем» [Кулагин 2018, 101]. Очевидно, что «Песня фонарщиков» предназначалась не столько зрителям-детям (напомним, что в последней сцене актеры, игравшие главные роли, оказываются в зрительном зале), сколько их родителям и могла восприниматься как своего рода шестидесятнический пароль. Из «Песни фонарщиков» в фильм вошли только фрагменты: начало первого куплета, конец второго и часть припева. Другая часть его, не включенная в фильм, при всей своей внешней простоте содержит в себе сложный интертекстуальный пласт, отсылая одновременно к символистскому Брюсову («Столетия — фонарики! / о, сколько вас во тьме, / На прочной нити времени, / протянутой в уме!», 1906) и малоизвестному Мятлеву («Фонарики-сударики, / Скажите-ка вы мне, / Что видели, что слышали / В ночной вы тишине?», 1841) — последнее тем более примечательно, что в это же время, в 1974–1975 гг., Окуджава работал над историческим романом «Путешествие дилетантов», главный герой которого носит фамилию Мятлев. В тех же куплетных фрагментах, которые не вошли в фильм, аккумулированы

центральные для Окуджавы, по мысли А. К. Жолковского [Жолковский 2005, 126–127], мотивы бессменного, неустанного исполнения своего дела — в данном случае сопротивления тьме: «Дожди ли проливные / жара иль холода, / мы спим в часы дневные, / а ночью никогда»; «Загадки любят темень, / а тайны темноту. / Мы спим в дневное время, / А ночью на посту») [Окуджава 1993, 166]. Приведенный пример отчетливо показывает, как песни Окуджавы задают фильму подтексты, не входившие, вероятно, в режиссерский замысел, по крайней мере, в такой степени.

Еще одним примером усложнения изначального смысла становится «Песня папы Карло». Демиургический сюжет сказочной повести А. Н. Толстого в песне отчетливо заострен: окуджавовский папа Карло не только создает деревянного человечка «из пахучих завитушек, стружек и колечек» [Там же, 168], но и, подобно ветхозаветному божеству, вкладывает в него надежду («Я вложу в него надежду и одежду дам»), — жест, с одной стороны отсылающий к ветхозаветному вдыханию души, с другой, к поэтическому миру Окуджавы в целом (сравним с тем, как герой песни Окуджавы «Московский муравей» создает себе «богиню/ по образу и духу своему»). Акцентировано в песне и ремесло папы Карло, поскольку образ шарманщика вообще важен в поэзии Окуджавы [Шраговиц 2012], а первый в поэзии Окуджавы монолог от лица старого шарманщика был написан намного раньше, чем возникла сама идея песен к фильму: «Шарманка-шарлатанка, как сладко ты поешь! / Шарманка-шарлатанка, куда меня зовешь? / Шагаю еле-еле, вершок за пять минут. / Ну как дойти до цели, когда ботинки жмут?» [Окуджава 2001, 208]. Рискнем предположить, что источником для этой песни тоже стала сказочная повесть А. Н. Толстого — в 1962 г., когда она была написана, старшему сыну поэта было восемь, и это могло быть поводом перечитать любимую с детства сказку. Выскажем гипотезу, что песни Окуджавы, особенно прозвучавшие в начале фильма, с их сложными подтекстами и контекстами в большей степени апеллируют к взрослым, чем к детям, в то время как режиссер Леонид Нечаев снимал фильм, рассчитанный преимущественно на детскую аудиторию, и взрослая мудрость должна была уравновешиваться в нем стихией детского веселья.

По всей вероятности, именно по этой причине была отклонена режиссером «Песенка Тортиллы», прозвучавшая затем в фильме Д. Асановой «Милый, дорогой, любимый, единственный» (1984). Ее отчетливый дидактизм явно противоречил установке фильма Нечаева, сформулированной в песне Буратино на слова Ю. Энтина:

«Надоело: поучают, поучают / Поучайте лучше ваших паучат». Написанная Окуджавой песня Тортиллы действительно может быть воспринята как нравоучительная («Чистое сердце в дорогу готовь, / Древняя мудрость годится и вновь, / Не покупаются, не покупаются / Доброе имя, талант и любовь» [Окуджава 1993, 180]) из-за пристрастия поэта к грамматическим формам императива [Жолковский 2005, 111]. Звучащая в фильме песня этой героини на слова Ю. Энтина строится на каламбуре: «Затянулась бурой тиной / Гладь старинного пруда, / Ах, была как Буратино / Я когда-то молода», — а ее советы связаны с личным опытом или оптикой воспоминаний: «Был беспечным и наивным / Черепахи юной взгляд, / Все вокруг казалось дивным / Триста лет тому назад», то есть могут быть подвергнуты сомнению. У Окуджавы наставления черепахи обусловлены общечеловеческими ценностями и касаются не только жизни отдельного человека, но и устройства общества в целом. Очевидно, в его варианте песни эта героиня транслирует мудрость старшего поколения, пережившего разного рода исторические пертурбации и сохранившего верность «древней мудрости». И эта трансляция опыта самой старшей героини главному герою младшего поколения в свою очередь подводит нас к вопросу о том, как реализуются в песнях Окуджавы и фильме Нечаева разные концепции исторического времени.

По мысли А. Прохорова, сравнивающего в своей статье фильмы о Буратино 1939 г. и 1975 г. и мультфильм 1959 г., «в киноверсиях приключений Буратино» воплощены «различные варианты политических мифов, различные портреты культурных ценностей каждого из этих периодов» [Прохоров 2008, 153]. Снятая в 1975 г. киноверсия Л. А. Нечаева рассматривается исследователями как воплощение культуры и ценностей позднесоветского периода [Балина 2007, Прохоров 2008]. Это наблюдение представляется нам справедливым по отношению к фильму в целом, но песни Окуджавы, как включенные, так и не включенные в фильм, не вполне ему соответствуют. Окуджава — в отличие и от писателя А. Н. Толстого, и от режиссера Л. А. Нечаева — наделяет своих героев историческим опытом, различным для представителей разных поколений. Ключевой фигурой, в связи с которой осмыслен этот историко-политический опыт, несомненно, является Карабас-Барабас.

Разумеется, в подчеркнуто лояльной волшебной повести А. Н. Толстого не было и не могло быть никаких антисталинских намеков. При этом, М. Н. Липовецкий, анализируя рукописи сказки «Золотой ключик, или Приключения Буратино», отме-

чает нарисованный А. Н. Толстым на полях «профиль усатого мужчины» [Липовецкий 2008, 128]. По мысли исследователя, в контексте размышлений А. Н. Толстого этого времени «именно Сталин как персонификация абсолютной власти способен освободить художника от мелочного контроля „карабасов-барабасов“ и предоставить свободу творчества на определенных, впрочем, условиях» [Там же, 129]. В написанной в 1979 г. (то есть уже после выхода фильма) статье «Что отпирает „Золотой ключик“?» М. П. Петровский предположил, что прототипом Карабаса-Барабаса был В. Э. Мейерхольд: «демиург театра» и «доктор кукольных наук» — в книге, жертва сталинских репрессий — в реальности. М. Н. Липовецкий оспаривает эту версию, утверждая, что «тайные, замаскированные нападки на Мейерхольда... к 1935 году выглядят бессмысленным анахронизмом» [Там же, 130].

Независимо от того, кто именно выступал прототипом Карабаса в сказке А. Н. Толстого, можем предположить, что Окуджава сближает его со Сталиным в восприятии потенциальных жертв «доктора кукольных наук». Сама фигура Карабаса вызывает у кукол характерное сочетание физического отвращения, экзистенциального ужаса и парадоксальной гордости (ср. «У Карабаса страшный бас / И страшная гримаса. / Страшней, чем этот Карабас / Нигде не сыщешь Карабаса» [Окуджава 1993, 185] и строки Мандельштама «Его толстые пальцы, как черви жирны, / И слова, как пудовые гири, верны, / Тараканьи смеются глазища / И сияют его голенища» [Мандельштам 1994, 74])[7]. Первая отчетливая аллюзия звучит в «Песне Карабаса и кукол», и, несмотря на то что в фильме представлен подцензурный вариант припева: «Да здравствует наш Карабас удалой! / Как сладко нам жить под его бородой! / И он никакой не мучитель, / А просто наш добрый учитель», в тексте, вошедшем в сборник «Милости судьбы» (а также ранее в исполнении Т. и С. Никитиных), последняя строка звучит иначе: «А просто наш вождь и учитель» [Окуджава 1993, 170]. Это характерное для песенного бытования текстов Окуджавы сосуществование подцензурного и неподцензурного вариантов. По словам М. Балиной, «„эзопов“ смысл этого эпизода и этой песенки, сочиненной Булатом Окуджавой, понятен даже и без припева, который звучал, вероятно, уж совсем криминально» [Балина 2007].

Сближение Карабаса со Сталиным, возникающее даже в подцензурном варианте песни Окуджавы, позволяет наметить следующую аналогию: освобождающиеся от власти своего мучителя куклы уподоблены поколению шестидесятников, которые надеются со-

здать свой театр и вместе с тем свой мир. Речь здесь идет не столько о реальных театрах шестидесятников, со многими из которых (в частности, с «Современником») Окуджава был тесно связан, сколько о театре как о модели мироздания. При этом разные герои сказки принадлежат к разным поколениям — и именно поэтому в песнях Окуджавы воплощают разные интенции по отношению к возможностям и ограничениям эпохи.

Надежды шестидесятников на смену отношений между властью и творческой интеллигенцией, а также на добрую природу просвещенной власти, воплотились, главным образом, в песнях, не включенных в фильм — второй песне Буратино: «У нас будет праздник, и это случится, случится, / Ведь не зря его ждем и зовем... / Карабаса отправим подальше лечиться, лечиться, / Сменим адрес и всласть заживем» [Окуджава 1993, 183] и песне Мальвины: «Ах, если б Карабас с грамматикой был дружен / и книжки мудрые листал, / Его свирепый нрав ему бы стал не нужен, / Он нас бы мучить перестал» [Там же, 175]. Но юные герои мечтают не только о новой парадигме отношений интеллигенции и власти, но и шире — о том идеальном мире, в котором каждому воздастся по его заслугам и сверх них. Эта идея высшей щедрости выражена во второй песне Буратино, варьирующей мотивную и синтаксическую структуру «Молитвы Франсуа Вийона»: «В воскресенье на утреннем рынке, на утреннем рынке, / под шарманку и крик петухов, / Артемону сосиски куплю, папе Карло — ботинки, / а Мальвине — альбом для стихов» [Там же, 183]. (Ср.: «Дай же ты всем понемногу / и не забудь про меня» [Окуджава 2001, 240]). Если сказочная повесть А. Н. Толстого, по словам М. Н. Липовецкого, представляла собой «парадоксальную, если не оксюморонную утопию свободной марионетки» [Липовецкий 2008, 129], то младшее поколение героев мюзикла Окуджавы отчетливо воплощает утопию шестидесятников, поддерживаемую старшим поколением. Именно эта позиция выражена в песне черепахи Тортиллы, постулирующей видение предшествующей эпохи как «упраздненного театра»: «Можно построить из вымысла дом, / Можно устроить празднества в нем, / Но не построится и не устроится / Счастье твое на несчастье чужом» [Окуджава 1993, 180].

Неожиданным подтверждением намеченной выше параллели становится стихотворение Б. А. Ахмадулиной «Песенка для Булата», написанное в 1972 г., за три года до создания песен к фильму. Речь в нем идет о золотом ключике, подаренном Окуджавой: «Мне этот год — вдоль бездны путь. / И если я не умерла, / То потому, что

кто-нибудь / Всегда молился за меня. / Всё вкривь и вкось, всё невпопад, / Мне страшен стал упрек светил. / Зато — вчера! Зато — Булат! / Зато — мне ключик подарил!» [Ахмадулина 1997, 197]. Разумеется, у нас нет никаких оснований для того, чтобы непосредственно отождествлять Мальвину в мюзикле Булата Окуджавы с Беллой Ахмадулиной, но обращенное к нему стихотворение оказывается еще одним значимым подтекстом цикла: история сказочных кукол в определенном смысле воспринималась Окуджавой как личная, имеющая непосредственное отношение к опыту людей его круга.

Отсюда возникает еще один вопрос: соотносил ли Окуджава самого себя с кем-то из героев сказочной повести? В текстах песен можно отметить множественные переклички со стихами Окуджавы. Сравним, например, апологию лени в «Первой песенке Буратино»: «От безделья мы взлетаем / и во сне и наяву, / Как прекрасно быть лентяем! / Всех в свидетели зову» [Окуджава 1993, 169] со стихотворением, адресованным младшему сыну: «Мой сын, твой отец — лежебока и плут, / Из самых на этом веку...» [Окуджава, 2001, 322]. О перекличках песен фонарщиков или папы Карло с поэзией Окуджавы было сказано выше. Особой, на наш взгляд, близостью к поэтическому миру Окуджавы в целом с его «блоковским образным репертуаром: прекрасные дамы, рыцари, сказочные, средневековые и игрушечные персонажи, музыка, голубой колорит и т. п.» [Жолковский 2005, 132–133] обладают первая и вторая песни Пьеро. Здесь можно говорить и о своего рода генетической связи творчества Окуджавы с традиционным репертуаром трагического героя итальянской комедии дель арте: связь эта, как убедительно показано в работах М. П. Петровского о сказочной повести А. Н. Толстого и статьях А. К. Жолковского об Окуджаве, проходит непосредственно через личность и поэзию Александра Блока, который, с одной стороны, был прототипом Пьеро, с другой — по наблюдению А. Жолковского, непосредственным предшественником Окуджавы [Жолковский 2005, 135] (отметим, что своего рода посредником для Окуджавы мог здесь быть и еще один знаменитый Пьеро — Александр Вертинский). В двух песнях Пьеро — «О, если б из пламени в страшную полночь...» и «Утром на зорьке ранней порой...» иронически варьируются мотивы любовной лирики Окуджавы: воспевание женщины как воплощения идеала («Все флейты, все дудки и все мандолины / Воспойте прекрасные глазки и сердце Мальвины» [Окуджава 1993, 171]), стремление совершить во имя нее подвиг («И подвиг, который готов я свершить в ее честь, / И повод, который для этого подвига есть» [Там же]) и в то же время

бессмысленность героических усилий («Но нету пока что пожара, увы», «Но нету в помине лавины, увы!» [Там же]). Благодаря этому песни Пьеро воспринимаются почти как автопародия: «Вам, о Мальвина, рад я служить. / С вами, Мальвина, сладко дружить. / И я могу для вас край света отыскать... / Но как мне быть? Где адрес тот достать?» [Там же, 177].

Если двум из «младших» героев мюзикла — Мальвине и Пьеро — свойственна трогательная «шестидесятническая» наивность, то Буратино — герой, осознанно выпадающий из социальных норм. Он — единственный — поет «Песенку протеста», последовательно бунтуя не только против мелочной опеки Мальвины («Не буду умываться / Водою ледяной, / Пускай меня боятся, / Обходят стороной» [Там же, 176]), но и против насаждаемых отовсюду азбучных истин (очевидна полемика его «Третьей песенки» с «Дважды два — четыре» М. Пляцковского и В. Шаинского (1973): «Дважды два — четыре, дважды два — четыре... / Неужели ничего не случится в мире?! / Неужели ни за то, никогда, совсем / Дважды два не будет, ну хотя бы семь» [Там же, 184]). И если фильм Л. А. Нечаева действительно тяготеет к снятию социальных противоречий, к эстетике «советского бидермайера» [Kukulin 2019, 283–382], то Окуджава, напротив, заостряет бунтарский характер юного героя: «Что ж это такое? Что ж это такое? / Не хочу того, что есть, дайте мне другое» [Окуджава 1993, 184].

Длительная история создания мюзикла, начавшаяся как минимум в 1970-х гг., и чуткость Окуджавы к «атмосфере времени» привели к тому, что итоговый текст цикла «Золотой ключик. Мюзикл» вобрал в себя несколько разных эпох. В контексте книги 1993 г. «Милости судьбы», где «Золотой ключик. Мюзикл» впервые был опубликован, он может восприниматься как своего рода эпилог — и по отношению к наивным шестидесятым, и по отношению к примиренческим семидесятым, и по отношению к бунтарским восьмидесятым. Неизменной остается балансировка между надеждой на чудо («Дом просторный и теплый построим под самое небо. / Вот и крыша в жару и мороз! / Будет вдоволь у нас и похлебки и белого хлеба, / гиацинтов, тюльпанов и роз» [Окуджава 1993, 183]) и понимание его невозможности («Я обошел весь белый свет! / Чудес на свете больше нет. / И, как известно, / не может птицей взвиться еж, / и к богачу бедняк не вхож, / давно известно» [Там же, 186] — заключающая мюзикл песенка Джузеппе). Эта «амбивалентность», по слову А. К. Жолковского, конструирует поэтический мир Окуджавы. Вероятно, именно поэтому Окуджава

назвал мюзикл не «Приключения Буратино», а «Золотой ключик». Вынесенный в заглавие волшебный предмет становится символом надежды — даже в том случае, если надеждам сбыться не суждено.

Примечания

[1] Имеется в виду сын Окуджавы — Булат (Антон) Булатович Окуджава (род. 1964), музыкант и композитор.

[2] Разрядка дана в цитате.

[3] Окуджава называет 25 песен, сочиненных для мюзикла, из них для фильма было написано около 12–15. В цикл «Золотой Ключик. Мюзикл» вошла 21 песня, а число 25 в интервью могло быть указано как приблизительное [Окуджава 2006, 90].

[4] Эта песня в «Википедии» ошибочно приписана Ю. Энтину.

[5] Фонд. 655. Оп. 11. Ед. хр. 219.

[6] Родители Окуджавы — Шалва Степанович Окуджава (1901–1937), партийный деятель, расстрелян; Ашхен Степановна Налбандян (1903–1983), член партии, экономист, в 1939 г. репрессирована.

[7] Стихотворение Мандельштама «Мы живем, под собою не чуя страны» написано в 1933 г., впервые опубликовано в 1963 г. в журнале «Мосты» (Мюнхен) [Мандельштам 1963, 159]. В СССР впервые — в 1988 г. в газете МАДИ «За автомобильно-дорожные кадры» [Мандельштам 1988].

Литература

Источники

Ахмадулина 1997 — Ахмадулина Б. А. Сочинения. Том 1: Стихотворения, 1954–1979. Переводы из грузинской поэзии. Рассказы. М.: ПАН: Корона-принт, 1997.

Мандельштам 1963 — Мандельштам О. Э. «Мы живем, под собою не чуя страны...» // Мосты. 1963. Кн. 10. С. 159.

Мандельштам 1988 — Мандельштам О. Э. Осип Мандельштам: «Еще не умер я, еще я не один...» / [беседу вел Ю. Трифонов] // За автомобильно-дорожные кадры. 1988. 7 янв.

Мандельштам 1994 — Мандельштам О. Э. Собрание сочинений: в 4-х т. Т. 3: Стихи и проза, 1930–1937. М.: Арт-бизнес-центр, 1994.

Окуджава 1993 — Окуджава Б. Ш. Милости судьбы: Новая книга стихотворений. М.: Московский рабочий, 1993.

Окуджава 2001 — Окуджава Б. Ш. Стихотворения. СПб.: Академический проект, 2001.

Окуджава 2005 — Окуджава Б Ш. Моя жизнь в искусстве кино. Две беседы / Б. Окуджава в беседе с М. Барановым // Голос надежды. Новое о Булате Окуджаве: альманах. М., 2006. № 3. С. 83–96.

Радио «Свобода» — Вайль П. Герои времени. Буратино / беседовали: М. Петровский, Л. Нечаев, И. Толстой // Радио «Свобода»: [архив]. 2006. 21 нояб. https://archive.svoboda.org/programs/cicles/hero/01.asp

Исследования

Балина 2007 — Балина М. Р. 1970-е: из опыта буратинологии // Неприкосновенный запас 2007. № 3. https://magazines.gorky.media/nz/2007/3/1970-e-iz-opyta-buratinologii.html.

Жолковский 2005 — Жолковский А. К. «Рай, замаскированный под двор»: заметки о поэтическом мире Булата Окуджавы // Жолковский А. К. Избранные статьи о русской поэзии. М.: РГГУ, 2005. С. 109–135.

Кулагин 2018 — Кулагин А. В. Окуджава и сказка Экзюпери «Маленький принц». Три заметки // Кулагин А. В. Словно семь заветных струн...: статьи о бардах и не только о них. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. С. 110–120.

Липовецкий — Липовецкий М. Н. Буратино: Утопия свободной марионетки // Веселые человечки: Культурные герои советского детства: сб. статей / сост. и ред. И. Кукулин, М. Липовецкий, М. Майофис. М.: Новое литературное обозрение, 2008. С. 125–152.

Петровский 2006 — Петровский М. П. Что отпирает «Золотой ключик»? // Петровский М. П. Книги нашего детства. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2006. С. 219–324.

Прохоров 2008 — Прохоров А. Три Буратино: Эволюция советского киногероя // Веселые человечки: Культурные герои советского детства: сб. статей / сост. и ред. И. Кукулин, М. Липовецкий, М. Майофис. М.: Новое литературное обозрение, 2008. С. 153–180.

Шраговиц 2012 — Шраговиц Е. О двух песнях Б. Окуджавы // Новое литературное обозрение. 2012. № 115(3). https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/115_nlo_3_2012/article/18765/.

Kukulin 2019 — Kukulin I. Hans Christian Andersen and the Soviet Biedermeier // Hans Christian Andersen in Russia / ed. by M. Balina, B. Hellman, J. Nørregaard Frandsen. Odense: University Press of Southern Denmark, 2019. Pp. 283–321.

References

Balina 2007 — Balina, M. R. (2007). 1970-e: iz opyta buratinologii [1970s: from the experience of Buratinology]. Neprikosnovennyj zapas, 3. Retrieved

from: https://magazines.gorky.media/nz/2007/3/1970-e-iz-opyta-buratinologii.html.

Kukulin 2019 — Kukulin, I. (2019). Hans Christian Andersen and the Soviet Biedermeier. In M. Balina, B. Hellman, J. Nørregaard Frandsen (Eds.), Hans Christian Andersen in Russia (pp. 283–321). Odense: University Press of Southern Denmark.

Kulagin 2018 — Kulagin, A. V. (2018). Okudzhava i skazka Jekzjuperi "Malen'kij princ". Tri zametki [Okudzhava and Exupery's fairy tale "The Little Prince". Three notes]. In A. V. Kulagin, Slovno sem' zavetnyh strun...: stat'i o bardah i ne tol'ko o nih [Like seven treasured strings...: articles about bards and not only about them] (pp. 110–120). Kolomna.

Lipoveckij 2008 — Lipoveckij, M. N. (2008). Buratino: Utopija svobodnoj marionetki [Buratino: Utopia of a Free Puppet]. In I. Kukulin, M. Lipoveckij, M. Majofis (Eds.), Veselye chelovechki: Kul'turnye geroi sovetskogo detstva: Sb. statej [Funny little men: cultural heroes of Soviet childhood] (pp. 125–152). Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.

Petrovskij 2006 — Petrovskij, M. P. (2006). Chto otpiraet "Zolotoj kljuchik"? [What unlocks the Golden Key?]. In M. P. Petrovskij, Knigi nashego detstva [Books of our childhood] (pp. 219–324). Saint Petersburg: Izd-vo Ivana Limbaha.

Prohorov 2008 — Prohorov, A. (2008). Tri Buratino: Jevoljucija sovetskogo kinogeroja [Three Pinocchios: The Evolution of a Soviet Film Hero]. In I. Kukulin, M. Lipoveckij, M. Majofis (Eds.), Veselye chelovechki: Kul'turnye geroi sovetskogo detstva: sb. statej [Funny little men: cultural heroes of Soviet childhood] (pp. 153–180). Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.

Shragovic 2012 — Shragovic, E. (2012). O dvuh pesnjah B. Okudzhavy [About two songs by B. Okudzhava]. Novoe literaturnoe obozrenie, 115 (3). Retrieved from: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/115_nlo_3_2012/article/18765/.

Zholkovskij 2005 — Zholkovskij, A. K. (2005). "Raj, zamaskirovannyj pod dvor": zametki o pojeticheskom mire Bulata Okudzhavy ["Paradise disguised as a courtyard": notes on the poetic world of Bulat Okudzhava]. In A. K. Zholkovskij, Izbrannye stat'i o russkoj pojezii [Selected articles on Russian poetry] (pp. 109–135). Moscow: RGGU.

Mariya Gelfond

HSE University; ORCID: 0000-0002-0865-0724

BULAT OKUDZHAVA'S MUSICAL *THE ADVENTURES OF BURATINO*: FOR CHILDREN AND ADULTS

The article examines Bulat Okudzhava's song cycle *Golden Key: The Musical*, conceived during the production of Leonid Nechaev's film *The Adventures of Buratino* (1975) and published in 1993. Based on the memoirs of Okudzhava and Nechaev, the study reconstructs the creative history of the cycle and the circumstances surrounding the creation and existence of the songs that formed the musical. Okudzhava's *Golden Key* is analyzed as a complexly structured text that, like Alexey Tolstoy's fairy tale, has a clear dual audience. While it is intended for children at the plot and character level, it also contains numerous markers that allow it to be interpreted as the poet's reflection on the historical processes of the "Thaw" and two adjacent historical eras. A key theme in Okudzhava's reflections is the relationship between society and government across various periods of Soviet history. The abundance of self-reminiscences, both serious and parodic, in turn, allows the cycle to be examined within the broader context of Okudzhava's oeuvre and in relation to the ideological and stylistic characteristics of his poetic world — "fairy-tale, medieval, and toy characters" (Alexandr Zholkovsky) — which trace back to the poetry of Alexandr Blok and Alexandr Vertinsky. The text embodies "ambivalence," balancing between the hope for a miracle and the recognition of its impossibility.

Keywords: Bulat Okudzhava, Alexey Tolstoy, Leonid Nechaev, "The Golden Key. Musical", "The Adventures of Pinocchio", two-address installation, auto-reminiscences, parody, "thaw"

Анастасия Губайдуллина

«ЧИТАТЬ МОИ СТИХИ БЕСПОЛЕЗНО... ИХ НУЖНО ПИСАТЬ»: ОБ АДРЕСАТЕ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ ГЕРМАНА ЛУКОМНИКОВА

В статье исследуется комбинаторная поэзия Германа Лукомникова — представителя современного литературного авангарда. Его поэтический сборник «Хорошо, что я такой, а не какой-нибудь другой...» (издательство «Самокат», 2019) может быть назван книгой с двойной адресацией. Парадоксальные стихотворения-миниатюры (как правило, двустишия), простые на первый взгляд, которые автор позиционирует как поэзию примитивизма, обращаются к сложным экзистенциальным проблемам: краткость и трудность жизни; диалектика таланта и творческой несостоятельности; шаблоны мышления. Ставится под сомнение возможность понимания подобных проблем читателем-ребенком. Однако сам поэт выступает против деления адресатов своей книги по возрастному принципу. Он считает, что его игровая поэтика универсальна в привлечении людей разного возраста. Автор статьи ставит вопрос: что для Лукомникова становится объединяющим основанием для рецепции? Поэт делает проницаемой границу между пишущим и воспринимающим сознанием: избегает сюжета и нарративности, часто прибегает к Я-высказыванию или прямой речи, которая может быть присвоена читателем. Он стремится превратить читателя стихотворений в писателя, в со-творца. Именно язык, как творческая среда, в которой мы находимся с детства и которую мы чувствуем бессознательно, позволяет, по Лукомникову, понять любой игровой текст. Таким образом, поэт предлагает читателю движение от формы произведения к его содержательному переосмыслению (читай: пересозданию), снимая оппозицию в адресации между взрослым и ребенком.

Ключевые слова: Герман Лукомников, двойная адресация, детская поэзия, читатель, комбинаторная поэзия, авангард, миниатюра

Анастасия Николаевна Губайдуллина, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Санкт-Петербург, gubgub@mail.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-92-111

Герман Лукомников, известный в поэтической среде как автор и знаток палиндромов и один из главных представителей комбинаторной поэзии, в 2015 г. стал лауреатом премии имени Корнея Чуковского за новаторство в детской литературе. Стихотворения Германа Лукомникова более двадцати лет находятся в круге детского чтения. Лукомников также является одним из авторов коллективного поэтического сборника для детей «Палитра слов», изданного в США [Палитра 2014]. Его миниатюры вошли во все разделы сборника «Классики: лучшие стихи современных детских писателей» [Классики 2003, 8, 36, 70, 113]. Также в 2022 г. вышел сборник «Смотри изнутри» [Авалиани и др. 2022], название которому дало одно из стихотворений Германа Лукомникова. В 2024 г. стихотворения Г. Лукомникова «Хорошо, что я такой...», «мы буковки...», «Подумал Митя...» включены в антологию «Жирафу снятся облака» [Жирафу снятся 2024, 111]. Целью нашей работы стало изучение сложной адресации детской поэзии Лукомникова. В творчестве Лукомникова можно обнаружить осознанный подход к расширению адресации, попытку преодоления дистанции между детским и взрослым чтением. Проблема адресации детских книг обострилась на рубеже XX–XXI вв., как об этом неоднократно писали исследователи, поскольку «происходило дублирование и взаимопроникновение взрослой и детской литератур, путались границы детского и недетского» [Арзамасцева, Николаева 2011, 470]. В аннотациях к поэтическим детским книгам все реже встречалась конкретная возрастная маркировка: «для детей 9–12 лет», «для младшего школьного возраста», но всё чаще применялось указание «для семейного чтения». При этом можно было бы заподозрить поэзию в том, что «под маской» детской литературы писатели на самом деле обращаются только ко взрослым читателям, что они утратили интерес к ребенку как адресату своих стихов, но в двухадресной поэзии сохранялась и сохраняется ориентация на младший возраст: небольшой объем произведения, отсутствие привязки к историческому времени, отказ от перегруженности событиями, динамичная фабула, стихотворения от лица ребенка и так далее. По словам М. Денисовой, современные произведения для детей «вбирают в себя значительный объем сведений из различных областей знания, имеющих познавательную и практическую направленность». Исследователь говорит о выборе темы, «одинаково интересной представителям разных поколений и неспособной вызвать неприятие» [Денисова 2021, 54].

Лев Гудков и Борис Дубин выделяют два доминирующих принципа классификации читателей. «Первый из них может быть назван идеей социализации индивида (ее стадий, особенностей формирования индивида на различных этапах и т. п.). Второй является критерием оценки качества чтения (включая выбор литературы, разносторонность чтения, интенсивность, нормативный уровень понимания текста)» [Гудков, Дубин 2020, 259]. Применительно к детской литературе, традиционно, первый принцип связан с ориентацией на возрастные особенности ребенка, а второй — на степень сформированности читательских компетенций. При этом Л. Гудков и Б. Дубин считают подобные подходы ограниченными и предлагают основываться на более ситуативной «мотивационной структуре читательских действий» [Гудков, Дубин 2020, 259], когда адресность текста зависит в первую очередь от коммуникативной ситуации и целей читателя, а не от психосоциологических особенностей реципиента.

Ранее мы уже писали статью, где пытались рассуждать о присутствии «взрослого слова» в детской поэзии рубежа XX–XXI вв. и выделяли три типа его функционирования:

а) пародирование взрослой речи;

б) введение в произведение культурных образов и цитат «на вырост»;

в) передача незнакомого детям культурного опыта [Губайдуллина 2012, 59].

При анализе поэзии Лукомникова нам хотелось бы сосредоточиться не столько на образной системе и интертекстуальности, сколько на авторской позиции, поскольку, создавая книгу как художественное единство, автор осознанно или неосознанно конструирует образ читателя и выстраивает диалог с ним.

Книга Лукомникова «Хорошо, что я такой» [Лукомников 2019] вышла в поэтической серии детского издательства «Самокат», которое позиционируется как «первое независимое детское книжное издательство в России» [Самокат 2025]. Готовность издательства предложить детям книгу мастера комбинаторной поэзии — смелый шаг, сделанный с оговоркой в виде подзаголовка книги: «Почти детские стихи». Смелость издательства встретила противоречивую реакцию взрослых читателей на сайте книжного магазина «Лабиринт» (пунктуация читательских отзывов сохранена — *А. Г.*):

> Во-первых, спасибо большое за эту изумительную книгу, за идеальную подачу стихов Лукомникова — редкий случай идеального един-

ства формы и содержания. Я покупала эту книгу три раза и все три издания подарила хорошим людям — поклонникам филологических аттракционов. И... мне ничего не осталось (Допечатайте, пожалуйста, эту жизнеутверждающую книгу хотя бы небольшим тиражом — мы, фанаты Германа Лукомникова, — снова раскупим) (Milgrim).

Вредная для детей, да и для взрослых, пытающихся в этих мутных словесных изысканиях найти жемчуг каких-то философствований — тоже. Вообще, удивляет число положительных отзывов. Хотя, при таком сериальном засилии в тивинетах и в жизни, наверное, нормальное такое расчеловечивание. Не тратьте деньги, а главное — валентности и так до отказа забитого мозга. Дурновкусие привить легко. Это — очередная порция такой прививки. Будьте бдительны! (El_ta)

...эта книга взорвала меня. я прочитала ее уже дважды. вслух. с детьми. после нее дети сами начали стихоплетство (Вера Кожевникова) [Лабиринт 2025]

Неоднозначная реакция обоснована авангардистской поэтикой автора: «к поэзии Лукомникова относятся по-разному: в одних журналах и издательствах вообще отказались его печатать, объясняя, что это, „вы понимаете, не поэзия“; в других всё же согласились, но не на всё, а в третьих приняли его „на ура“ и внесли его в ряды живых классиков, если не гениев» [Граф 2011, 79]. Несмотря на экспериментальный характер этой поэзии, «Самокат» адресует её детям, указывая на сайте широкий возрастной диапазон: «рекомендуемый возраст: 4–6, 7–9, 10–12» [Самокат 2025]. Книгу проиллюстрировал художник Коля Филонов (значимо неполное имя: в создании книг для детей имена художников тоже являются маркерами адресации; подобный пример — «дядя Коля Воронцов»: питерский художник Николай Воронцов, иллюстрировавший, в частности, книги А. Введенского, Д. Хармса, Г. Остера, О. Григорьева).

Обратим внимание на концептуальное оформление обложки книги (рис. 1). Левая и правая стороны изображения соотносятся как «детское» и «взрослое» не только благодаря портретам ребенка и мужчины, но и потому что левая половина оформлена в стиле детского рисунка (небрежные штрихи; схематизм черт лица; рукописный неровный шрифт), а правая половина связана с атрибутами официальности (фотографическое изображение глаз; шляпа, усы, очки, пиджак как маркеры взрослого общества; шрифт, имитирующий документ, напечатанный на машинке). Две половины портрета

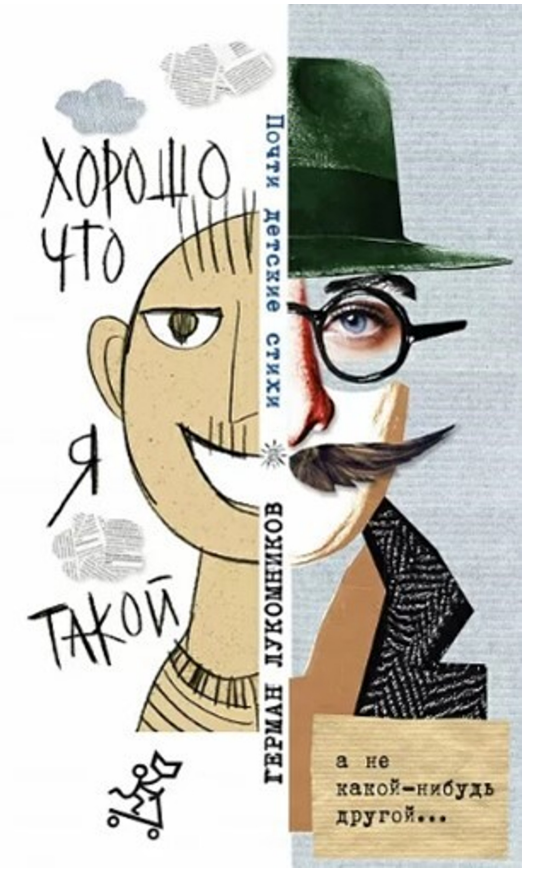


Рис. 1. Лукомников Г. «Хорошо, что я такой, а не какой-нибудь другой...: почти детские стихи» (2019). Обложка книги

разделены именем автора и подзаголовком, а строки стихотворения, давшего название книге, формируют оппозицию Я («я такой») и Другой. Таким образом, название и визуальный ряд обложки составляют единое высказывание, в котором сопоставляются (образуют общий портрет) и противопоставляются ребенок и взрослый, причем роль автора и его симпатии отдаются ребенку. Левая, «детская» половина обложки более жизнерадостная, детское лицо улыбается; именно на этой половине размещено «Я» и в целом утверждение: «Хорошо что я такой».

Для знакомства с автором и продвижения книги интернет-портал «Папмамбук» создал серию видео «Герман Лукомников. Почти детские стихи», где авторское чтение миниатюр перемежается секундными видео-отсечками. Видео [Лукомников 2020] представляет собой не просто читку; это литературный театр, где автор эмоционально интонирует слова, использует мимику, активно жестикулирует — в целом привносит в стихотворения дополнительный смысл с помощью экстралингвистических возможностей.

В видеоинтервью для портала «Папмамбук» Герман Лукомников рассуждает о том, что не пишет специально стихотворений для детей, как и не пишет их специально для взрослых: «Эти стихи не написаны специально для детей. Они для всех, потому и для детей» [Лукомников 2020].

Прежде чем обратиться к анализу содержания сборника, нужно отметить, что экспансия взрослого в детскую книгу настолько велика, что может не осознаваться нами в полной мере. Кроме того, что взрослый автор создаёт произведения (и не всегда адресует их напрямую детям), мы (взрослые) отбираем тексты и определяем порядок их расположения в книге; мы создаём художественный образ (дизайн, типографика, иллюстрации) книги; мы как родители выбираем в магазине или библиотеке одну книгу из множества; зачастую мы обращаем внимание ребёнка на конкретный текст в книге; мы интерпретируем детскую реакцию на прочитанное и делимся ей. В поле столь плотного взрослого присутствия детям остаётся непосредственно встреча с чужим текстом (зачастую не обусловленная «мотивационной структурой читательских действий»), его чтение и переживание.

В результате этого может быть поставлена под вопрос субъектность ребёнка в процессе чтения, поскольку субъектность есть отделённость, важными условиями которой являются инициативность и избирательность.

С другой стороны, формирование субъектности связано с конструированием Я, с пониманием границ «самости». Маленькому ребенку трудно вычленить себя из окружающей действительности, и он делает это, двигаясь от внешнего к внутреннему, постепенно постигая границы, выделяя фигуры из фона. Процессу постижения себя в пространстве (и с помощью пространства) посвящена книга М. В. Осориной «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых», где обособление Я от Другого показано как одна из главных задач маленького человека: «Чем менее зрелой является личность, тем слабее она ощущает собственную идентичность —

определенность, целостность, устойчивость и осознанность самой себя. Недостаток внутренней самотождественности обычно компенсируется большей опорой на внешние формы, в которых Личность материализуется, утверждая свое присутствие и значимость, как для других, так и для себя» [Осорина 2022, 101]. Если говорить о фольклоре и литературе для самых маленьких, попытки взрослых помочь ребенку в определении координат внешнего мира, его тела, его физических и социальных возможностей выражаются в назывании предметов ближнего круга и настойчивом именовании самого малыша («У кошки — боли, у собачки — боли, а у мальчика Алеши — заживи»). Чем старше становится читатель книги, тем шире круг предметов и действий, тем более абстрактной становится художественная картина мира, и больше вариантов проявления субъектности.

В этом смысле поэзия Германа Лукомникова неоднозначна, поскольку выстраивает амбивалентные отношения с читателем ребенком. В книге «Хорошо, что я такой» есть стихотворения, в которых без труда узнается игровая поэзия для детей: «В человеке есть секрет, / называется скелет» [Лукомников 2019, 6][1]. Или: «Ира дуется / и радуется» [12]. Или: «Возможно ль, скажем, с кашей манною / Мешать, допустим, простоквашу? / Но обожаю со сметаною / Мешать я гречневую кашу» [10]. В этих стихотворениях проявлены традиции игровой поэзии второй половины XX в., чувствуется влияние Б. Заходера, Г. Сапгира. Автор использует образы, отсылающие к ближнему кругу предметов, знакомых и понятных маленькому читателю.

Но другая часть стихотворений книги может вызвать недоумение, поскольку тематически или эмоционально они далеки от детского опыта: «Паника. / Гибель „Титаника“ / Всхлипы / киномеханика» [42], «Я какой-то еретик, / Словно Мартин Лютер Кинг. / То есть нет! Я перепутал! / Словно просто Мартин Лютер» [6]. Попытка разобраться, как в одной книге сочетаются столь разные произведения, приводит, на наш взгляд, к размышлениям об отношении Лукомникова к своему поэтическому творчеству и образу читателя.

Его стихотворения отвечают критериям, применяемым к детской поэзии: простотой, не перегруженностью художественной формы, эмоциональной выразительностью, внимательностью к ритму и рифме. Привлекательна для детского чтения их краткая, минималистичная форма — двустишие или четверостишие, стремящееся к афористичности, к парадоксу. Детские стихотворе-

ния-миниатюры писали Борис Заходер, Рената Муха, Борис Хан, Михаил Яснов.

Лукомников определяет свой поэтический метод как примитивизм: «подходященьким девизом / служит мне примитивизм» [4]. Примитивизм — культурное, в том числе поэтическое, направление, зародившееся в начале XX в. (популяризация понятия произошла в западноевропейском искусстве во второй половине XIX в.). Суть поэтического примитивизма состоит в подражании наивному, непрофессиональному письму, часто — детской речи; основной задачей примитивизма как метода является уход от литературной нормы, обнажение границы между автором и лирическим персонажем (маской), что помогает добиться эффекта остранения (В. Шкловский) текста. В. Б. Шкловский в работе «Искусство как прием», не прибегая к дефиниции «примитивизм», обращает внимание на использование примитивных, просторечных форм и приемов в поэзии в качестве способа обновления художественного языка, привлечения читательского внимания [Шкловский 1929, 22]. Игровая, демонстративная стратегия примитивизма подхватывается поэтами русского авангарда второй половины XX в. (Евг. Кропивницкий, Н. Глазков, Г. Сапгир), а затем — концептуалистами (А. Еременко, Д. Пригов). В творчестве каждого автора метод имеет собственное «лицо».

У Г. Лукомникова диминутив определения «подходященький» в сочетании со словом «девиз» создаёт ощущение декларации несерьёзности, незначительности творчества, поэтического баловства, что подтверждается и другими текстами: «Опять пишу сурьёзно вроде я, / А получается пародия!» [38]. Искажение определения «серьезно» вызывает восприятие неловкости субъекта речи, беспокоящегося о снижении высокой поэзии, но не уверенного в глубине и основательности собственного творчества. Метод примитивизма позволяет размывать узкие рамки адресации (лирический субъект предстает «большим ребенком», которого дети опознают в «авторе» стихотворений Бонифация).

Девиз поэта-примитивиста размещён на начальной странице книги в контексте других стихотворений, посвящённых богоизбранности и гениальности автора: «Во избежанье недоразумений / Предупреждаю, что я гений» [4]. Двойственность поэтической маски, то возвышающей, то принижающей творящего субъекта (похожую авторскую маску предлагает концептуалистская поэзия Дмитрия Пригова) сохраняется в творчестве Лукомникова и определяет, в числе прочего, постоянное движение поэтической мысли

от абстрактного философствования — к предельной конкретности бытописания. Процитируем М. Павловца: «Поэтому любые минималистские тексты Германа Лукомникова работают на создание образа такого поэта, чья субъектность проявляется именно через „мелочь“ — то приращение смысла, которое происходит в акте позиционирования текста как текста — своего и как текста — художественного, поэтического. Это касается прежде всего текстов, являющих собой нередуктивный, или структурный, тип минимализма, чья суть заключается в неприкосновенности исходного текста, присвоение которого осмысляется автором как его собственный творческий акт (так называемый „плаги-арт“). Но не меньшее отношение это имеет и к текстам редуктивного, или материального, типа минимализма, работающего с минимализацией самой художественной формы, вплоть до, как кажется, случайных слов, подобранных поэтом и предъявленных им в качестве собственных творений (минималистская разновидность „found poetry“, для самого поэта родственная „ready made“ и по сути соединяющая в себе оба вышеупомянутых типа минимализации)» [Павловец 2019, 141].

О принципах минимализма у Лукомникова пишут все исследователи, обращающиеся к его поэзии. Как правило, стихотворение Лукомникова — это двустишие, стремящееся к «схлопыванию», к экономии словесного материала. Но для нас важно то, что обращение к «мелочи», к незначительному факту жизни, который может стать поводом для рождения стихотворения, позволяет автору привлечь интерес ребенка и построить «мост» от конкретики — к абстракции.

Самое лаконичное в книге стихотворение: « — Ц... / — Тс-с!» [40]. Несмотря на то, что текст состоит из трёх букв и, по сути, из одного звука, он позволяет представить ситуацию диалога, в которой один участник начинает речь, а другой жёстко его прерывает. В коммуникативной ситуации участвуют не только буквы, но и знаки препинания. Многоточие связано с незавершённостью сообщения, а восклицательный знак выполняет экспрессивную функцию и в сочетании с междометием указывает на категоричность высказывания. Опора на знаки препинания делает текст визуальным: нужно увидеть, как он написан, чтобы получить целостное поэтическое высказывание. Теоретически даже младший школьник способен лично «встретиться» со стихотворением, понять его эмоцию, прочувствовать заключенную в нем проблему несвободы речи, тем более что с раннего возраста дети живут в системе взрослых правил и ограничений.

И конечно, как и любое произведение комбинаторной поэзии, стихотворение « — Ц...» привлекает внимание к своей форме, к организации элементов текста. Для Лукомникова важен конструктивистский, рациональный подход к стихосложению. Он много размышляет о сути приёма, в частности, о палиндромах, анаграмме, различных типах рифмы:

> По терминологии комбинаторной поэзии эта пара слов — логогриф: одно получается посредством усечения другого. Вспомним хрестоматийные многоступенчатые примеры: латинское «amore, more, ore, re...» или наше, из детского фольклора, «победа, обеда, беда, еда, да...». Рифма-логогриф не редкость, взять хоть «розы-морозы».
>
> Когда исходный импульс — рифма (так у меня бывает часто), я обычно пытаюсь ее углубить, развить вглубь строки. Из логогрифической хочется вырастить панторифму (или, по термину С. Федина, равнобуквицу). Это когда строки созвучны не только хвостиками, а полностью: «Во шкатулочке — / Вошь, Катулл, очки», «при виде лис во мраке / привиделись вам раки». Ну или хотя бы просто каламбурную, и как-то ее использовать [Лукомников 2024].

Такую особенность его текста, как опору на структурные признаки, осознанное конструирование поэтических строк, отмечает М. Маурицио: «...главным стержнем этой поэзии является формальный аспект, вытесняющий референтно-содержательный; последний чаще всего служит „поводом“ для показа самодовлеющего поэтического мастерства (стихотворного фокуса или умения). <...> В большинстве своих произведений автор генерирует некое пространство, в основу которого положены законы автономного поэтического языка» [Маурицио 2019, 152].

В книге «Хорошо, что я такой» можно увидеть не только логориф и панторифму, но также омонимическую, макароническую рифмы, примеры анаграмматического разложения. В задачи данной статьи не входит лингвистический анализ поэтических приемов, но для нас важно, что автор выстраивает связь с читателем от формы текста — к содержанию. В предельно «оголённом», кратком стихотворении каждый приём оказывается в центре внимания читателя, уже не может остаться незамеченным. При этом автор апеллирует к чувству языка, зарождающемуся в раннем возрасте: «Едва заговорив, мы улавливаем рифмы» [10]. Для Лукомникова читатели разных возрастов уравниваются в переживании звука, образа слова, мелодики языка. Именно поэтому Я и Другой сопоставляются, главным образом, не по возрастному, социальному, гендерному

признаку, а по со-присутствию в едином поле языка или отсутствию этой связи: «а вдруг вы / не буквы» [7].

Это стихотворение расположено в нижнем правом углу страницы, а над ним помещен визуальный образ (изображение и текст), где желтый круг, подобный солнцу, перекрывают слова: «Мы буковки, / мы буковки, / не смотрите на нас, / не смотрите!» Верхнее и нижнее стихотворение вступают в полисемичный, парадоксальный диалог. Чтобы ответить на призыв букв и не смотреть на них, нужно сначала посмотреть и убедиться, что это буквы. Кроме того, сама интенция «не смотреть на буквы» может быть интерпретирована по-разному: либо это «оголенность» приема, о которой было сказано выше; либо сила и могущество написанного слова (ассоциация с тем, что невозможно смотреть на солнце), в том числе и потому, что любое написанное слово авторитарно; либо несоответствие реципиента воспринимаемому объекту — метафорическая неспособность читать. В книге есть ряд стихотворений, в которых выражена мысль о внимательном отношении к тому, что видишь и слышишь: «снаружи / видно хуже / смотри изнутри» [4]; «Какая тишь... / А ты кричишь...» [40].

Книга «Хорошо, что я такой» метатекстуальна: многие стихотворения посвящены поэтическому творчеству или восприятию поэзии в процессе ее пересоздания: «Услышал какое-нибудь, например, „Не приду я“, — / Подбираешь рифму и слева растишь ее, / А потом, попарно такие чередуя, / Лепи: хошь — сонет, хошь — четверостишие» [40]. Это стихотворение является рекомендацией, своего рода инструкцией, которую более опытный мастер рифмы дает менее опытным. Одновременно в стихотворении идет речь о простоте творчества, что проявляется не только в сведении «сонета» или «четверостишия» к приему наращивания и чередования рифмы, но и в неопределенном местоимении «какое-нибудь», в глаголах «хошь», «лепи». При этом лирический субъект — тот, кто способен «вырастить» стихотворение из любого материала.

Отношение к творчеству как к легкой, доступной игре под маской примитивизма позволяет автору видеть в реципиенте потенциального соавтора: «читать / мои стихи бесполезно / их нужно видеть / их нужно слышать / их нужно / писать» [48]. В соответствии с концепцией плаги-арта происходит бесконечное достраивание чужих текстов, присвоение их в процессе переработки. Торжествует идея динамичности, незаконченности любого текста, декларируемая еще футуристами. Короткая форма стихотворения Лукомникова может быть обусловлена, в том числе, поэтикой чер-

новика: «Думаю / Ерунду мою / (Да никак до конца не додумаю)» [76]. Каждое стихотворение превращается во фрагмент другого текста, допускающий трансформацию. Несмотря на то, что стихотворения в книге обособлены друг от друга астерисками, они образуют образно, ассоциативно связный метатекст страницы, разворота, и читатель вправе продолжить «думать ерунду», начатую автором.

Применительно к детско-взрослой адресации Лукомников как автор, с одной стороны, выступает дидактом, предлагая ребенку-читателю свои правила творчества и творческого восприятия. Привлекает внимание оформлением форзацев, на которых многократно повторяются, заполняют пространство поэтические призывы и рекомендации: «А меня это меняет»; «Маневрируй / но не ври»; «Быть самим собой не бойся». Поэзия Лукомникова настаивает на смелости самовыражения.

С другой стороны, если можно создавать стихотворения из любого «сора», снимается оппозиция между выбором текста и внешней заданностью. Показательна иллюстрация с изображением головы, сопровождающая стихотворение: «Голова / в ней слова» [37]. Голова состоит из газетных вырезок, и значимые места занимают программирующие фразы: на месте носа — «искусство жить»; глаза — «взгляд» и «я так думаю»; на лбу — «чудесный и немного сумасбродный мир» и, наконец, крупная надпись вверху: «ЕСТЬ ВЫБОР». Таким образом, не столь важно, выбрал ли ты эту книгу, эти стихи самостоятельно, или выбор совершили взрослые: свобода начинается в момент встречи с текстом, потому что чтение есть рождение новых идей, преодолевающих предложенный материал. Смыслопорождение начинается со звука, с рифменного созвучия, с палиндрома или аллитерации: «таяли /летая» [12] — то есть с формы слова — что, по Лукомникову, доступно в любом возрасте: «Я — искатель приключений / В мире слов и их значений» [13]. И даже если тема стихотворения абстрактна для детского возраста, в тексте заложен потенциал для превращения этой темы в нечто ассоциативно новое.

К. Маслинский провел исследование, подтверждающее, что вокабуляр детской литературы второй половины XX в. (периода оттепели) становится всё более абстрактным. «На фоне достигнутой в эпоху конца 1940-х гг. образцовой простоты письма для детей секрет детской литературы оттепели, как оказалось, в ее недетскости — в отказе авторов говорить с детьми на специальном литературном baby-talk и настойчивом стремлении говорить

своим собственным, сложным взрослым языком интеллектуальной интеллигенции» [Маслинский 2021, 59].

Детская поэзия XXI в. подхватывает и развивает тенденцию абстрактного языка, включая в текст понятия ценностных, интеллектуальных или эмоциональных категорий, не знакомых детскому возрасту. У Г. Лукомникова одна и та же мысль либо мотив часто выражается на книжном развороте разными способами в двух-трех стихотворениях: более и менее отвлеченно.

Приведем несколько примеров:

– идея краткости, быстротечности жизни: «Всё течёт... ну и чо?» [42]; «Всё проходит / как пароходик» [43].

– мотив скандала, ссоры: «Какая тишь... / А ты кричишь»; «O my dear! / Отойди, а?» [40]; «Лишившись рассудку, / не трогай посудку» [41].

– интертекстуальный диалог с героями классической литературы; мотив гамлетовского сомнения — весь разворот 48–49 страниц: «бездны мрачной на краю / я как вкопанный стою»; «Извините, я устал / Быть Гамлетом и Фаустом»; «Не низкое и не коварство — / печально подносить лекарство» [49] — и так далее.

Что дает подобная многовариантность? Во-первых, она делает авторскую мысль более понятной и более объемной. Так, мысль о трудной, но прекрасной жизни абстрактна для ребенка сама по себе: «Жив, не болен / и ещё недоволен» [10] — но автор подбирает для этой мысли современный сленг: «жить так больно, / но прикольно» [10] — и привычный ребенку бытовой, эмоционально значимый контекст: «всё живое каждый день я / поздравляю с днём рожденья» [70].

Во-вторых, вариативность подтверждает поэтику черновика. Автор обращается к одной и той же мысли, снимая представление о диктате единственного, уникального творения. Соответственно, еще одна задача вариативности — доказательство того, что творчество постоянный, неостановимый процесс, подчиненный лишь возможностям языка и творческой воле субъекта.

О роли лирического субъекта стоит сказать отдельно. Поэзия Г. Лукомникова субъекто-центрична. Как определил М. Павловец, «Лукомников — поэт, который на уровень одной из ведущих установок своего творчества возвел проблематизацию устоявшихся конвенций, определяющих такие ключевые категории стихотворной



Рис. 2. Лукомников Г. «Бог — художник...»

поэзии, как границы поэтического творчества / внеэстетической словесной игры, признаки лирического высказывания, категорию авторства, соотношение лирического субъекта, имманентного автора и авторской ролевой маски и т. д. Творчество Лукомникова дает широкую парадигму проявленности субъекта — от прямого лирического высказывания до игры с разнообразными масками и идентичностями, различные опыты в области бессубъектной поэзии вплоть до словесных игр на границе эстетического и экстраэстетического планов» [Павловец 2019, 138].

Если вернуться к идее Л. Гудкова и Б. Дубина о возможности определения адресата через мотивацию читательского действия, то адресатом данной книги становится человек любого возраста с интенцией к самопознанию и поэтической чуткостью. Субъект творчества в поэзии Лукомникова — не только человек, играющий с художественными средствами языка, но и тот, кто в процессе игры постигает собственную идентичность. Вся книга строится на диалектике множественности и целостности. Лирический герой, примеряющий разные маски, постоянно возвращается к вопросу о своих демиургических возможностях, преодолевает сомнения в творческой беспомощности. Поэтому большое внимание в книге уделяется богу как творцу и поэту как его последователю. «Бог — художник, Бог — поэт, я его автопортрет» [4] (рис. 2). Автопорт-

рет, созданный рукой мастера и в то же время созданный богом, — «я» не только подобие бога, но и его представление о самом себе — является свидетельством творческого могущества, но на том же развороте, в духе Лукомникова, развенчивается мысль о божественной силе поэта: «Если б я был Богом, / Я бы всё бы мог. / А я могу немного. / Значит, я не Бог» [4]. Рефлексия на тему поэтической состоятельности одновременно является ироничным возвращением к культурным стереотипам: поэт и бог; поэт и толпа: «Когда ковчег построил Ной, / все тоже думали — больной» [35]. Современному ребенку может быть знаком сюжет о Ноевом ковчеге. Шуточная форма стихотворения и иллюстрация, которая сопровождает текст, дают возможность понять образную систему этой миниатюры. Труднее осознать эвфемизм «больной» в значении ненормальный, не такой, как все, и прочувствовать основной конфликт. Конфликт творца и общества знаком, скорее, подростковой, чем детской литературе, и выражен в социально-психологической прозе (например, в школьной повести). Как правило, этот конфликт не явлен в детской литературе столь категорично — «я против всего мира» — и не связан с темой провидчества.

Но для автора и не принципиально донести до читателя-ребенка романтическое противостояние «Я — Другие»: думается, что это задача «на вырост». Основное намерение божественного мотива у Лукомникова — это заручиться поддержкой читателя во внешне не мотивированном, ситуативном творчестве и сформировать субъектность через языковую игру.

Сделаем выводы.

Герман Лукомников продолжает традиции русского поэтического авангарда и его влияния в литературе для детей: поиски в области формы, рациональное, осознанное стихосложение на основе выбранного приема, тяготение к парадоксальности, недоверие к устойчивым культурным «штампам». Он выбирает маску примитивизма, которая, в числе прочего, помогает организовать диалог с читателями младшего возраста с помощью шутки, внимания к незначительному, бытовому факту действительности, кажущейся простоты языка. «Поэзия для детей совсем не то же, что поэзия для взрослого мира: детские стихи в большей степени повествовательны (эпичны или нарративны), они сочетают в себе иронию и дидактику, они не могут позволить себе быть пессимистичными и уж тем более мрачными или депрессивными. Стихи для детей создаются еще и для того, чтобы учить своих читателей/слушателей понимать стихи, формировать у них чувство слова, ритма, гармонии» [Асоно-

ва 2018, 325]. Ведущей деятельностью детского возраста является игровая деятельность.

Книга издательства «Самокат» рассчитана на многократное прочтение взрослым вместе с ребенком. При этом обязательно потребуется придумывать игровые действия самого ребенка, от рисования до попыток сформулировать собственный смысл в прочитанном стихотворении.

Лукомников в духе поэтического авангарда обеспечивает «точку входа» ребенка в мир книги через каламбур, через языковую игру, но далее делает проницаемой границу между пишущим и воспринимающим сознанием: избегает сюжета и нарративности, часто прибегает к Я-высказыванию или прямой речи, которая может быть присвоена читателем. Автор постоянно обращается к идентичности как ключевому вопросу (хотя эго-идентичность, то есть представления о единстве и уникальности собственной личности, начинает формироваться лишь в подростковом возрасте и старше). Остается открытым вопрос, насколько идея личностной уникальности и обособления себя от Другого осознается детьми старшего дошкольного или младшего школьного возраста, но автор уверен, что именно формотворчество может стать тем объединяющим принципом, который позволяет нивелировать возрастную разницу и объединить читателей разного возраста. Он стремится превратить читателя стихотворений в писателя, в со-творца. Поэт предлагает читателю движение от формы произведения к его содержательному переосмыслению (читай: пересозданию). Именно язык как творческая среда, в которой мы находимся с детства и которую мы чувствуем бессознательно, позволяет, по Лукомникову, понять любой игровой текст.

Примечания

[1] Здесь и далее стихотворения Г. Лукомникова цитируются по указанному сборнику. В скобках указывается номер страницы.

Литература

Источники

Авалиани и др. 2022 — Авалиани Д., Ахметьев И., Лукомников Г. Смотри изнутри. М.: ГМИИ им. А. С. Пушкина, 2022.

Жирафу снятся 2024 — Жирафу снятся облака. М.: Розовый жираф, 2024.

Классики 2003 — Классики: лучшие стихи современных детских писателей / авт.-сост. М. Артемьева. М.: Эгмонт Россия Лтд., Детская литература, 2003.

Лабиринт 2025 — Лукомников Г. Хорошо, что я такой, а не какой-нибудь другой...: почти детские стихи: [рецензии на книгу] // Книжный магазин «Лабиринт»: [сайт]. https://www.labirint.ru/books/672933/.

Лукомников 2019 — Лукомников Г. Хорошо, что я такой, а не какой-нибудь другой...: почти детские стихи. М.: Самокат, 2019.

Лукомников 2020 — Лукомников Г. Хорошо что я такой. Видеоинтервью. Ч. 1 // Папмамбук: интернет-журнал для тех, кто читает детям. 2020. https://www.youtube.com/watch?v=Xmx8t5-TrWY&t=1005s.

Лукомников 2024 — Лукомников Г. Как я сочинял стихотворение про Сарданапала. Из цикла статей «Как делать стихи Германа Лукомникова». Этюд первый // Горький. Медиа: [сайт]. 2024. https://gorky.media/context/kak-ya-sochinyal-stihotvorenie-pro-sardanapala/.

Палитра 2014 — Палитра слов: стихи в картинках. Бостон: Тяп-ляп, 2014.

Самокат 2025 — Издательство «Самокат»: [сайт]. https://samokatbook.ru/izdatelstvo/.

Исследования

Арзамасцева, Николаева 2011 — Арзамасцева И. Н., Николаева С. А. Детская литература: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / науч. ред. И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. 7-е изд. М.: Академия, 2011.

Асонова 2018 — Асонова Е. Набор открыток ко дню рождения: современные книги, которые дарят стихи // Детские чтения. 2018. № 1(13). С. 325–333.

Губайдуллина 2012 — Губайдуллина А. Н. «Взрослое слово» в современной поэзии для детей // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2012. № 3(19). С. 59–65.

Граф 2011 — Граф А. В поисках новой выразительности. О творчестве Германа Лукомникова // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Т. 153, кн. 2. С. 75–85.

Гудков, Дубин 2020 — Гудков Л., Дубин Б. Литература как социальный институт: сборник работ. М.: Новое литературное обозрение, 2020.

Денисова 2021 — Денисова М. А. Полиадресатность произведений современной литературы для детей // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2021. № 3. С. 50–54.

Маслинский 2021 — Маслинский К. Взрослый язык детской литературы оттепели // Новое литературное обозрение. 2021. № 4(170). С. 45–61.

Маурицио 2019 — Маурицио М. «Ну до встречи / в русской речи». Проблема субъекта в поэзии Г. Лукомникова-Бонифация 1990–2000-х гг. // Russian Literature. 2019. Vol. 109–110. Pp. 151–164. DOI: 10.1016/j.ruslit.2019.11.009.

Осорина 2022 — Осорина М. Секретный мир ребенка в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2022.

Павловец 2019 — Павловец М. Субъектность в условиях лимитационности формы: опыты предельно малых форм, случай Германа Лукомникова (Бонифация) // Russian Literature. 2019. Vol. 109–110. Pp. 137–150. DOI: 10.1016/j.ruslit.2019.11.008.

Шкловский 1929 — Шкловский В. Искусство, как прием // Шкловский В. О теории прозы. М.: Федерация, 1929. С. 7–23.

References

Asonova 2018 — Asonova, E. (2018). Nabor otkrytok ko dnyu rozhdeniya: sovremennye knigi, kotorye daryat stikhi [A set of postcards for a birthday: modern books that give poems]. Detskie chtenia, 1(13), 325–333.

Arzamasceva, Nikolaeva 2011 — Arzamasceva, I. N., & Nikolaeva, S. A. (2011). Detskaya literatura: Uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy [Children's literature: Textbook for students of higher pedagogical educational institutions] (7th ed.). Moscow: Akademiya.

Denisova 2021 — Denisova, M. A. (2021). Poliaddressatnost' proizvedeniy sovremennoy literatury dlya detey [Polyaddressivity of modern children's literature]. Vestnik VGU. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika, 3, 50–54.

Graf 2011 — Graf, A. (2011). V poiskakh novoy vyrazitel'nosti. O tvorchestve Germana Lukomnikova [In search of new expressiveness. On the work of German Lukomnikov]. Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki, 153(2), 75–85.

Gubaydullina 2012 — Gubaydullina, A. N. (2012). "Vzrosloe slovo" v sovremennoy poezii dlya detey ["Adult word" in modern poetry for children]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya, 3(19), 59–65.

Gudkov, Dubin 2020 — Gudkov, L., & Dubin, B. (2020). Literatura kak sotsial'nyy institut: Sbornik rabot [Literature as a social institution: A collection of works]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.

Maslinsky 2021 — Maslinsky, K. (2021). Vzroslyy yazyk detskoy literatury ottepeli [The adult language of children's literature of the Thaw]. Novoe literaturnoe obozrenie, 4(170), 45–61.

Maurizio2019 — Maurizio, M. (2019). "Nu do vstrechi / v russkoy rechi": Problema sub'ekta v poezii G. Lukomnikova-Bonifatsiya 1990–2000 ["Nu do

vstrechi / v russkoi rechi". The problem of the subject in G. Lukomnikov-Bonifatsii's poetry 1990–2000]. Russian Literature, 109–110, 151–164. DOI: 10.1016/j.ruslit.2019.11.009.

Osorina 2022 — Osorina, M. (2022). Sekretnyy mir rebenka v prostranstve mira vzroslykh [The secret world of a child in the space of the adult world]. Saint Petersburg: Piter.

Pavlovets 2019 — Pavlovets, M. (2019). Sub'ektnost' v usloviyakh limitatsionnosti formy: opyty predel'no malykh form, sluchay Germana Lukomnikova (Bonifatsiya) [The lyrical subject of short poetic forms: experiments with extremely brief forms in the poetry of Herman Lukomnikov (Boniface)]. Russian Literature, 109–110, 137–150. DOI: 10.1016/j.ruslit.2019.11.008.

Shklovskiy 1929 — Shklovskiy, V. (1929). Iskusstvo kak priem [Art as a technique]. In V. Shklovskiy. O teorii prozy [On the theory of prose] (pp. 7–23). Moscow: Federatsiya.

Anastasiia Gubaidullina

Tomsk State National Research University; ORCID: 0000-0003-2517-4333

"IT'S USELESS TO READ MY POEMS... THEY NEED TO BE WRITTEN": ON THE AUDIENCE FOR CHILDREN'S POETRY BY GERMAN LUKOMNIKOV

The article studies the combinatorial poetry of German Lukomnikov, a representative of modern literary avant-garde. His book of poetry, *It's Good I'm the way I'm* (Samokat publishing house, 2019) can be described as a book of double addressing. Paradoxical mini-poems seem simple at first (typically written as couplets); the author positions them as poetry of primitivism, but they address complicated existential problems: the shortness and difficulty of life; the dialectics of talent and creative incompetence; and patterns of thought. It seems doubtful that a child, as a reader, can understand such problems. However, the author is against the age division of his audience. He considers his game poetic style to be universal for people of different ages. The authors of the article raise question: what is the uniting base for Lukomnikov's reception? The poet makes the border between the writing mind and the perceiving mind penetrable: he avoids plot and narration, often uses I-statements or direct speech which the reader can adopt. He tries to make the reader also a writer, a co-author. According to Lukomnikov, the language, as a creative environment in which we live from childhood and which we feel unconsciously, allows us to understand any game text. Thus, the poet offers his readers to move from the form to the sense, reinterpreting (in other words: recreating), and removes the opposition of addressing children and adults.

Keywords: German Lukomnikov, double addressing, poetry for children, reader, combinatorial poetry, avant-garde, mini-poems

Екатерина Асонова, Дарья Маймистова, Елена Котова

ПЕДАГОГ КАК АДРЕСАТ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ[1].

Современная детская литература рассматривается в статье как обращенное педагогу высказывание, представляющее ему опосредованный взгляд на взросление и обретение самостоятельности детьми и подростками. Произведения детской литературы представлены в рецепции читающих и использующих их в работе педагогов, а также как художественные исследования процесса педагогического процесса и личностного развития. Педагогическая рецепция анализируемых книг представлена на основе анализа материалов интервью с учителями, педагогами дополнительного образования, в ходе которых они рассказывали о собственных читательских впечатлениях и о том, как воспринимают книгу подростки, с которыми им довелось ее обсуждать. В качестве педагогического высказывания, облеченного в художественную форму, рассматривается описание процесса взросления и обретения героем самостоятельности, которое связано с понятием «идеальный образ» или «образ себя в будущем»: это может быть образ «правильного» поведения, удачного выхода из ситуации, способа самовыражения, так как наиболее популярные у педагогов произведения легко объединяются по наличию именно этого структурного компонента. Значимой чертой предлагаемого современными авторами «идеального образа» героя выделяется обретение способа принять собственное несовершенство и дисгармонию мира за счет нахождения способа самовыражения (например, творчества). Отмечается, что произведения, построенные на исследовательском подходе и не предлагающие идеального образа будущего, оказываются не востребованными у педагогов, несмотря на то, что автор обращается к педагогической тематике.

Ключевые слова: современная детская литература, персонажи, сюжет, двойная адресация, педагогический дискурс

Екатерина Андреевна Асонова, Московский городской педагогический университет, Москва, asonovaea@mgpu.ru

Дарья Сергеевна Маймистова, Московский городской педагогический университет, Москва, majmistovads@mgpu.ru

Елена Александровна Котова, Московский городской педагогический университет, Москва, kotovaea@mgpu.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-112-129

Является ли педагог адресатом детской литературы — этот вопрос мы рассмотрим в своей статье. С одной стороны, педагог, чья деятельность связана с детьми, косвенно мыслится создателями детской литературы как целевая аудитория произведений для детей. Сегодня об этом красноречиво свидетельствует деятельность издательств детской литературы: российские и зарубежные издательства для продвижения своей продукции используют работу с педагогами, предлагая им готовые методические материалы по той или иной книге. Это могут быть отдельные задания, темы для обсуждений, а могут быть сценарии занятий. Гидом (или гайдом) по книге называется информационно-методический фрагмент, в котором есть сведения об авторе, об истории создания книги, отзывы других читателей и идеи для проведения бесед, занятий. Как правило, для такой разработки используется трехчастная структура: идеи для вводной беседы до начала чтения, задания для организации работы с текстом произведения во время чтения, темы для обсуждений после прочтения книги. Логично предположить, что эти материалы, включенные в издание художественных текстов, адресованы педагогу, читающему детскую книгу. Предполагается, что профессиональные компетенции педагога включают в себя знакомство с культурой современного детства, умение ориентироваться в том, что интересует или может заинтересовать ребенка или подростка. С другой стороны, знать создаваемые современниками художественные произведения для детей значит быть в курсе педагогических идей (а также заблуждений, стереотипов, возникающих в обществе, заметим мы), нашедших отражение в литературе.

Педагогический дискурс в отношении детской литературы и чтения, как убедительно показывают работы исследователей истории детской литературы [Димяненко 2015; Лучкина 2015], развивался в первую очередь в качестве системы отбора и рекомендаций произведений для детского чтения, чаще всего самостоятельного, а потому требующего упредительных мер — составления списка полезных и безопасных произведений или, как его еще определяют, «идеального» круга чтения детей и подростков:

> Изначально критики, писавшие о детских книгах, видели свой предмет как неразделимое единство и тождество детской литературы и детского чтения. На первый план выходили проблемы формирования круга чтения, организации руководства чтением, педагогическая (воспитательная) функция детской литературы [Сергиенко 2015, 77].

В приведенных выше исторических обзорах встречается важный для нас взгляд на детскую литературу как на отражение способа взрослых мыслить педагогически: «она (детская литература) создается взрослыми на основе противоречивых и изменчивых представлений о детях и мире детства», — констатирует Перри Нодельман [Nodelman 2008]. Среди причин, позволяющих рассматривать детскую литературу как художественное педагогическое исследование, адресованное учителям наравне с детьми и их родителями, укажем еще одну. Характерной ситуацией героя детской литературы является обретение им автономии — самостоятельности, позволяющей ему действовать в рамках предлагаемых сюжетом обстоятельств (что, отмечает, например, в своей книге «Гадкий утенок, Гарри Поттер и другие. Путеводитель по детским книгам о сиротах» О. Бухина [Бухина 2017]).

В какой-то степени это совпадает с тем результатом, к которому стремится педагог, — обретение учеником самостоятельности, свободы действий в той или иной области. Тесным образом самостоятельность связана и с проблемой взросления: «развитие трактуется как последовательное освобождение от несвободы, преодоление зависимости... Развитие самостоятельности приравнивается к взрослению» [Поливанова 2024, 216]. В контексте образовательных и воспитательных взаимоотношений детей и взрослых самостоятельность и независимость, «преодоление несвободы» становятся максимально значимыми.

Современная детская литература была выбрана для нашего исследования как отражающая универсум, общий для читателей-детей и читателей-педагогов, последних мы рассматриваем как ее адресат. Есть основания полагать, что существующие в современном обществе ситуации педагогического взаимодействия детей и взрослых, а также фигура педагога присутствуют в поле переживаний и наблюдений авторов, пишущих для детей. В качестве материала исследования выбраны произведения, так или иначе воссоздающие образ мира, в котором живет современный ребенок (подросток), где есть место для педагогической коммуникации, и для автора это взаимодействие важно как предмет исследования и рефлексии. Для анализа мы выбрали книги, которые педагоги назвали значимыми для них в вопросах профессионального развития, организации образовательного взаимодействия с детьми и подростками, основанного на создании доверительных отношений. Предметом анализа стали произведения, которые практикующие педагоги отобрали для обсуждений с подростками в книжных клу-

бах, в процессе театральных постановок, внеурочных занятий. Идея рассмотреть эти книги через раскрытие в них самостоятельности стала логическим продолжением этапа исследования, на котором рассматривалась рецепция личной и литературной самостоятельности: читатели сопоставляли свое представление о личной самостоятельности с литературными героями, определяемыми ими как самостоятельными [Асонова 2024]. Мы решили выяснить каким образом представлены самостоятельность и творчество в книгах, которые педагоги воспринимают конструктивно, на которые они опираются в своей работе с детьми и подростками. Обращало на себя внимание определенное сходство популярных у педагогов книг — их авторы конструировали идеальный образ героя и/или его отношений с различными значимыми фигурами (напр., с родителями или с самим собой). Есть основания предполагать, что привлекательной для читателей-педагогов оказывалась возможность увидеть самому и показать на примере художественного произведения ученикам «как правильно» решаются такие вопросы. Проверка этого предположения стала целью нашего исследования.

Респондентская группа исследования сложилась преимущественно из педагогов, которые заняты в дополнительном, неформальном образовании детей и подростков: это женщины от 30 до 60 лет, активно читающие современную детскую и подростковую литературу и имеющие собственный образовательный проект или практику, так или иначе связанную с обсуждением книг. География исследования довольно широкая, оно охватывает респонденток из Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга, Костромы, Иркутска, Красноярского края. Всего было взято 8 интервью и проанализировано 20 педагогических разработок. Диапазон форматов организуемых респондентками читательских встреч довольно широкий: читательские клубы, не имеющие институциональной привязки, библиотечные занятия, школьные внеурочные занятия по литературе, театральные студии, зрительские клубы при театре. Произведения для исследования были выбраны в результате анализа литературного материала для этих занятий, а также в ходе обсуждений проблематики современной литературы для детей. Общий список произведений, упоминавшихся в нашем исследовании в связи с тем или иным аспектом педагогического восприятия детской литературы, приведен в конце статьи в виде приложения. В статье мы подробно останавливаемся на книгах, которые помогли нам найти объяснения причин их востребованности у педагогов.

Базой для проведения исследования стал Московский городской педагогический университет, группа респондентов — студенты, проходящие обучение по программам магистратуры «Детская и подростковая литература в образовании и культуре» и «Театральная педагогика и режиссура образовательной среды». В рамках этих программ респонденты выполняли разные практические работы, связанные с обращением к детской литературе, участвовали в обсуждении художественных произведений и методических разработок. Всего нами проанализировано 20 образцов из них. Интервью с 8 педагогами проводилось отдельно, вне связи с занятиями и выполнением учебных заданий после анализа и предварительной систематизации литературного материала. К участию в интервью приглашались педагоги, которые сами организовывали обсуждения упоминаемых в нашем списке произведений с детьми и/или педагогами. Материалы интервью позволили уточнить впечатления педагогов от чтения попавших в выборку книг, от занятий, проведенных по этим книгам. В ходе интервью исследователям удалось уточнить некоторые представления о том, как воспринимаются произведения педагогами, проверить гипотезу о том, что наибольший отклик у педагогов вызывают книги с однозначным, позитивным решением описываемой в произведении проблемы (напр., «Гутя» А. Анисимовой, «Здесь, в реальном мире» С. Пеннипакер и др.), а наименьший — предлагающие исследовать проблему с разных сторон самостоятельно (напр., «Дом за радугой» Е. Мурашовой).

Создание образа себя в будущем — это одна из важнейших составляющих развития личности на любом из этапов, а для ребенка и подростка решение этой задачи специфично еще и тем, что в этом процессе принимают активное участие родители, педагоги, государство. Художественная литература занимает не последнее место в поиске ответа на вопрос: каким сегодня может быть идеальный образ, отражающий ценностные ориентиры развития личности. В современной литературе в этом качестве предлагается модель позитивного отношения к самому себе, без необходимости какой-либо трансформации (изменения, «исправления» и пр.), как это было, например, характерно для детских книг XIX–XX вв. Эта особенность раскрывается в выборе сюжетных коллизий. Например, повесть А. Анисимовой «Гутя»: появление в жизни Гути (так зовут главную героиню, чье полное имя — Августа) новой подружки Дашки сразу ставит перед читателем важнейшую проблему принятия себя: «Когда появилась Дашка, я приняла свое имя» [Анисимова

2021, 6]. И дальше каждая встреча с новым героем будет раскрывать перед Гутей ее собственные возможности, которые до сих пор были скрыты. Образ «идеальной себя» раскрывается в отражениях: странноватая Дашка, которая «как-то полыхала — не сидела спокойно, живая была, как огонь» [Анисимова 2021, 9] сходу заявляет неуверенной в себе и недовольной собой Гуте: «Ты — Гутя. Значит, все будет гут!» [Там же, 10]. А потом «с Дашкой все перевернулось с ног на голову» [Там же, 11]: Гутя открывает в себе возможность общаться с мамой, слушать музыку и танцевать — ее никто этому не учит, но она обнаруживает возможность делать нечто такое, чего она не делала до сих пор. Повесть пользуется большой популярностью среди педагогов: ее активно используют для организации клубных обсуждений, для постановок в детских театральных студиях, потому что А. Анисимовой удалось создать убедительный камертон для настройки на позитивное восприятие себя, не отменяя глубоких переживаний, разочарований и даже невосполнимой потери: «Героиня как будто бы преодолевает путь от гусеницы до бабочки — обретает свободу в самой себе. Обретение самостоятельности оказывается связанным со значимым Другим, в отражении которого ты находишь себя», — пишет одна из респонденток. В ходе изучения опыта наших респонденток, выбравших эту книгу для обсуждения с детьми, нам удалось выяснить, что популярность в женском педагогическом сообществе не делает книгу привлекательной для детей: «Образ принятия себя детям не понятен, есть ощущение, что адресат — это я, а не дети», — отмечает руководительница читательского клуба и рассказывает о том, что и другие взрослые, прочитавшие эту повесть по ее рекомендации, считают, что книга адресована им.

Благосклонность педагогов и библиотекарей заслужила повесть С. Пеннипакер «Здесь, в реальном мире» (2021). Педагог-библиотекарь, обосновывая свой выбор этого произведения, говорила следующее: «нет привычного изменения героя, он остается таким как есть, но все в его жизни меняется». Для мальчика по имени Вар важнее всего не изменять себе, оставаться погруженным в свой собственный мир, поэтому идеальный образ, определяющий скачок в развитии, как и в случае с Гутей, связан с тем, что герой находит способ самовыражения, опосредствования себя через новый язык познания мира и одновременно коммуникации с другими. Для Гути таким языком становится танец, для Вара — создание видео. Идеальный образ, создаваемый в этих книгах, связан с поиском культурного посредника для встречи с самим собой, как это

уже было нами отмечено в повестях о литературном творчестве героев-подростков [Асонова 2023].

Сюжеты повестей А. Анисимовой и С. Пеннипакер могут раскрыть читателю-педагогу процесс конструирования подростком образа нового себя, помочь понять, что этот образ не предзадан, а формируется в результате сложных социальных процессов.

Одобрительно была встречена взрослой аудиторией книга А. Красильщик «Давай поедем в Уналашку» (2021), в которой для взрослых читателей наиболее значимым оказывается тема отношений в семье главного героя, мальчика Марка. Приведем фрагмент из интервью со школьным педагогом: «Мне её порекомендовали в программе „Учитель для каждого“, и я брала именно её благодаря опыту и рекомендациям коллег. Также у нас был сборник уроков по этой книжке, она в целом очень хорошо „ложится“ на занятия по русскому языку и литературе. Даже внутри книжки есть несколько идей для проведения занятий (по фотографии, разбору предложений, пониманию стихотворений и т. д.). Книга хорошо подходит по тематике 5-м классам: детство, взрослый мир, приключения, путешествия». Искренние и доверительные отношения матери с сыном, матери и бабушки не идеальны, но строятся на основе устойчивой эмоциональной привязанности, о них можно, используя слова из другой детской книжки, сказать: «Мне не всегда нравится то, что ты делаешь, но люблю я тебя всегда» [Аппельгрен, Саволайнен 2018]. Образцом для читателя представлены и отношения героя с новой семьей отца. Идеальным образом для современного читателя становится стратегия нормализации непростых человеческих отношений, способность принимать мир таким, какой он есть, во всех его сложностях и противоречиях. Об этом говорит одна из респонденток: «В этой книге меня привлекает то, что в ней все взрослые — не идеальные, а обычные люди со своими недостатками, тревогами, проблемами, и главный герой относится к ним без осуждения. Он любит и маму, и папу, нет стигматизации неполной семьи, при этом мальчик бережет чувства каждого из родителей. <...> Если представить, что книга адресована мне, то автор хотел мне сказать: не бойтесь быть неидеальным родителем, главное будьте другом для ваших детей». Однако есть и совершенно противоположный и даже неожиданный отклик об этой книге: «Очень попадает в детей — нравится многим, тогда как педагогу всеобщая любовь кажется удушающей, лишающей свободы». На эту же тему размышляет другая респондентка: «Детей зацепил герой и честность книги — и больше всего им понравилась

приближённость к их школьному и жизненному опыту. Многие прямо отмечали схожесть с героем и/или его родителями. Тематика была им очень важна: любознательность и поиск героя, родители в разводе, скука в школе, грозная бабушка, осмысление постсоветской семьи в целом. А вот мне как педагогу, мне кажется, Анна Красильщик ничего специально не адресовала».

Опорой для героя «Давай поедем в Уналашку», как и для многих других литературных героев становится творческая практика — он занимается фотографией (отметим, что фотографирование и фотография становятся сквозной культурной практикой для всего художественного мира повести) [Асонова 2023]. Но Марк не только находит себя в фотокружке, а в педагоге фотокружка нового друга и себе, и маме. Сюжет книги построен на расследовании, связанном с семейной фотографией: мальчик ищет отца своей матери и находит его. Образ этих поисков связан с такими психологическими характеристиками героя, как высокая степень самостоятельности, увлеченность, что позволяет герою ставить задачу и добиваться ее исполнения. Но в повести А. Красильщик сочетание исследовательской, разыскной практики раскрывает взрослому читателю важную особенность: взрослые герои соучастны поиску. Взрослые герои книги вовлечены в расследование, оно касается их в том числе[2]. С педагогической точки зрения мы имеем дело с идеальной моделью педагогического взаимодействия с ребенком, который решился исследовать трудный вопрос семейной истории. Назовем такой детский сюжет *зоной ближайшего развития*[3], в которой могут осуществиться не только различные процессы читательской интериоризации, но может развиваться язык, способствующий описанию образовательной ситуации.

Мы видим, как современным авторам детских книг удается конструировать художественные миры, в которых герои дети и подростки предстают перед читателем самостоятельными исследователями сложного мира человеческих отношений. Герои-дети находят язык описания для происходящего и обнаруживают в лице взрослых персонажей не противников, а партнеров. Эта коллизия лежит в основе повести А. Зайцевой «Я, не Я, Жанна» (2021). «Я» и «не Я», вынесенные в название книги, подразумевают главную героиню Полину, которая вступает в заочный спор со своей матерью в социальных сетях, где «мама Жанна» ведет блог о материнстве и психологии подростка. Здесь на первый план для педагогического анализа выходит называние и означивание переживаний ребенка. Эта повесть не имеет такой популярности (она только один раз ис-

пользовалась для организации обсуждения с детьми, практически не упоминалась в обсуждениях, выбиралась для приватного чтения педагогами), но те наши респондентки, которые её прочли, отмечали, что взрослым она адресована в гораздо большей степени, нежели детям: «это тоже история про узнавание себя, про предупреждение маме, взрослому человеку, который может столкнуться с непониманием подростка: собственным непониманием его, его непониманием». Взрослому читателю возможно предстоит пережить узнавание себя в образе Жанны, задуматься над ее высказываниями, которые ранят читающую их дочь-подростка. Дистанция между нарратором и взрослым читателем с психолого-педагогической оптикой существует только благодаря тому, что историю рассказывает подросток Полина, решающая внезапно создать себе виртуального двойника для переписки с мамой.

Так мы переходим к способам художественного исследования, которые, как нам кажется, могут и должны интересовать педагогов в литературе, адресованной детям. «Кот прямо с неба» — повесть А. Шанской, которая является монологом главной героини, взрослой женщины, а также включает ее разговоры с подобранным котом и со всеми ее домочадцами: мужем, двумя детьми, кошками и собакой. Книга вышла в 2024 г. в издательстве «Самокат», была включена в наше исследование благодаря выбору одной из респонденток и быстро завоевала популярность у других участниц. Почувствовать себя адресатом этой книги взрослому, педагогу или родителю, несложно: герой-повествователь — мать семейства[4]. Важная особенность повести А. Шанской — способность ее героев слышать и понимать друг друга. Традиционно воспринимаемая как магическая или фантастическая способность понимать язык зверей совмещается в этом небольшом произведении со столь же привычным читателю приемом остранения, построенном на повествовании от лица животного, благодаря которому повседневность представлена читателю в непривычном ракурсе. В статье, посвященной исследованию истории автобиографического нарратива животного[5] в британской литературе, М. Иванкива отмечает, что «...авторами подобных автобиографий стали преимущественно женщины, на которых возлагалась забота о детях, поэтому третьим направлением анализа становится женский биографический текст и женские нарративные стратегии в жизнеописаниях. Написанные более двух столетий назад женщинами, которые присваивали себе голоса животных и говорили об их благополучии, автобиографии осмысляются в терминах экофеминистской критики» [Иванкива

2023, 495]. Таким образом, мы получаем неожиданное предложение рассматривать остранение как педагогический прием, связанный со стремлением понять точку зрения опекаемого, слабого, но обладающего (или наделяемого нами) субъектностью, проявленной в виде собственного взгляда на вещи. Причем означивание этого взгляда, поиск языка для передачи чужой точки зрения оказывается задачей автора.

В разделе книг, совмещающих психолого-педагогическое и художественное исследование системы образования, упомянем фантастическую повесть Е. Мурашовой «Дом за радугой» (2020). Практически все повести, в которых герои посещают школу, взаимодействуют с педагогами, выполняют учебные задания — могут быть рассмотрены взрослым читателем в качестве художественного исследования образования и педагогических концепций, а также как воплощение педагогического манифеста автора. Назовем произведения, в которых читатель-педагог может обнаружить изображение неожиданных и привлекательных образовательных идей: это повесть о педагогическом эксперименте А. Жвалевского и Е. Пастернак «Я хочу в школу» (2012), это различные способы рассказать об организации самостоятельной работы над проектом — книги А. Бенджамин «Доклад о медузах» (2015 г., пер. 2018), и Э. Файн «Мучные младенцы» (1992 г., пер. 2012 г.), а также произведения, в которых рассказывается об инклюзивных практиках в образовании — Р. Буйе «Все из-за мистера Террапта» (2010 г., пер. 2012 г.), Р. Паласио «Чудо» (2012 г., пер. 2013 г.) и др. Все они очень любимы педагогами за представление идеального или желаемого образа школы, школьных отношений, часто упоминаются в различных контекстах методического и рефлексивного характера: используются для организации обсуждений с детьми, приводятся как пример в профессиональном общении (не исключением были и наши респонденты, которые активно приводили эти произведения в качестве примеров в ходе дискуссии). Отметим при этом, что фантастическая антиутопия Мурашовой предлагает не идеальный образец, а критический взгляд на мир. И видимо, поэтому эта повесть мало используется педагогами в их профессиональной работе. Вот как это объясняет одна из наших респонденток: «мне было интересно. Там такая любопытная история получается, что тупик — не тупик. И возвращение на шаг назад — не обязательно поражение. И принятие того, что казалось нельзя принять — не отступничество». Педагогу в этой книге адресована развернутая метафора мира, в котором нет отдельного пространства, названного

школой: буквально все пронизано идеей правильного выбора, необходимости верно распознать способности ребенка и нужным образом встроить его в систему[6]. Кажется, что главный конфликт — это противостояние реального «э-мира», в котором есть живые эмоции, и виртуального мира (мира в интернете) — «и-мира», в котором тоже есть место эмоциям, но они все под контролем, дозированы и безопасны. Идеальным героем, то есть способным развиваться, принимать решения, быть независимым и самостоятельным, становится ребенок, которого воспитывает прабабушка — представитель «э-мира». Дим, тот самый идеальный герой, оказывается достаточно умным, чтобы понимать устройство «и-мира», в должной мере быть честным, чтобы не бояться своих эмоций и поэтому уверенно чувствовать себя в «э-мире», но самое главное — он обладает способностью к партнерству, взаимодействию, лидерству. Дим безжалостный, но не злой, в нем нет жалости к другим героям, но и агрессии по отношению к ним тоже нет. Эксперимент, разделить который автор приглашает читателей-педагогов, носит социальный и педагогический характер: читатель сталкивается с отсутствием идеального образа — многие идеи современной педагогики показаны таким образом, чтобы были понятны их резоны и изъяны. И инклюзивное образование, и индивидуальный подход в образовании, и внедрение цифровых технологий, и, напротив, выбор в пользу натурального обучения — все это не критикуется, а раскрывается как живое, ситуативное, неидеальное. Складывается впечатление, что исследование педагогического не равно педагогическому высказыванию, отсюда и несколько отстраненное отношение педагогов к такого рода произведению. Сложным представляется и метафорический язык книги. Вот как об этом говорит наша респондентка, размышляя о постановке повести Мурашовой в театре: «А как ставить вот этот фантастический реализм, где реальности плодятся и множатся... чтобы создать на сцене „Дом, в котором“[7] или Мурашову — это же надо иметь бешеную фантазию и образное мышление. Даже для кино непросто».

Произведения, с которых мы начинали наше исследование, в целом привлекательны для педагога как задающие образец для подражания. Надо признать, что они очень похожи на книги предыдущих эпох, в которых авторы фиксируют желательный образ послушного, правильно воспитанного ребенка, разница в том, что «идеальным» в современных книгах показывается несколько иное: признание собственных особенностей, нахождение способа самовыражения, субъектность и самостоятельность, синонимичная независимости.

Важно еще отметить, что мир становится более сложным, в нем могут быть представлены более двух точек зрения на происходящее, герои все реже делятся на плохих и хороших, изменения, происходящие с героем, не воспринимаются как процесс перевоспитания, они естественны и в большей степени ориентированы на обретение самостоятельности, независимости не только от других, от взрослых, но и от собственных ограничений или шаблонов. Но художественный мир этих книг предлагает нам желаемое, правильное, которое можно описать как «умение быть в гармонии с неидеальным собой в неидеальном мире». В «Доме за радугой» ценностью наделено иное — способность мыслить критически и даже политически. На наш взгляд, это послание свободнее относиться к тому, что может стать ценностными ориентирами детей и подростков, для которых, по данным психологических исследований, сегодня наиболее свойственны ориентации в сфере индивидуализма и самовыражения [Белолуцкая 2024]. Герой повести «Дом за радугой» очевидно демонстрирует гораздо более самостоятельное поведение, его открытия об устройстве мира сложны и неоднозначны, однако мы вынуждены признать, что для педагогов это исследование интересно в меньшей степени.

Педагогический дискурс прочтения детских и подростковых книг представлен нами в связи с созданием образа героя, обретающего самостоятельность, за счет найденного способа самопознания и самовыражения. Литературное произведение рассматривается как художественное исследование процесса взросления героя-ребенка, обретения нового опыта и нового образа себя. Несомненно, предлагаемый нами способ описания имеет прямое отношение к дидактическим свойствам современной подростковой литературы, однако нам важно было выделить их для другого адресата — педагога, что привело к поиску нового описательного инструментария. Использование психолого-педагогических понятий «идеальный образ» и «конструирование образа себя в будущем», позволяет поставить работу детского писателя на одну ступень с другими исследователями, обнаружить в литературном детском произведении способы постановки психолого-педагогической задачи.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Анисимова А. П. Гутя: [для среднего школьного возраста] / илл. М. Власенко. М.: Волчок, 2021.

Аромштам М. С. Когда отдыхают ангелы / Марина Аромштам / [ил. И. Донца и М. Щетинской]. М.: КомпасГид, 2017.

Бенджамин А. Доклад о медузах: [для среднего школьного возраста] / [пер. с англ. О. Варшавер]. М.: Самокат, 2018.

Буйе Р. Всё из-за мистера Террапта / [пер. с англ. Т. Ивановой]. М.: Розовый жираф, 2019.

Жвалевский А. В., Пастернак Е. Б. Я хочу в школу! / [худ. В. Коротаева]. М.: Время, 2012.

Зайцева А. Я, не Я, Жанна: [для среднего и старшего школьного возраста]. М.: Самокат, 2021.

Дашевская Н. Тимофей: блокнот. Ирка: скетчбук: [для среднего школьного возраста]. М.: Самокат, 2020.

Доннелли Д. Революция / пер. с англ. М. Салтыковой. М.: Розовый жираф, 2022.

Касьянович Д. Привет, волки! / пер. с польск. А. Серединой; илл. А. Дудек. М.: Белая ворона, 2021.

Красильщик А. Давай поедем в Уналашку / рис. К. Денисевич. М.: Белая ворона, 2021.

Лоури Л. Дающий / [пер. с англ. А. Шур]. М.: Розовый жираф, 2011.

Мурашова Е. Дом за радугой: [для среднего школьного возраста]. М.: Самокат, 2020.

Пеннипакер С. Здесь, в реальном мире: [для среднего школьного возраста] / пер. с англ. Н. Калошиной, Е. Канищевой, илл. Дж. Классена. М.: Самокат, 2021.

Паласио Р. Дж. Чудо / [пер. с англ. А. Красниковой]. М.: Розовый жираф, 2020.

Пессан Д. Фиалки цветут зимой: [для старшего школьного возраста] / пер. с фр. И. Филипповой. М.: КомпасГид, 2024.

Файн Э. Как курица лапой / [пер. с англ. Д. Крупской]. М.: Самокат, 2017.

Файн Э. Мучные младенцы / пер. с англ. М. Любимовой. М.: Самокат, 2017.

Хайтани К. Взгляд кролика: [для среднего и старшего школьного возраста / [пер. с японского Е. Байбиковой]. 3-е изд. М.: Самокат, 2021.

Хёдзинг А. Как я нечаянно написала книгу / пер. с нидерл. Н. Фёдоровой. М.: Белая ворона, 2018.

Шанская А. Кот прямо с неба: [для младшего и среднего школьного возраста] / ил. Е. Сафо. М.: Самокат, 2024.

Примечания

[1] Работа выполнена за счет гранта Российского научного фонда № 23–28-10104 «Репрезентация творчества и самостоятельности в произведениях детской и подростковой литературы»

[2] О роли взрослых в связи с темой самостоятельности литературных героев подробнее можно прочитать в статье К. С. Киктевой с соавторами: «Добрый, слабый, злой: взрослые персонажи фантастики youngadult в контексте формирования самостоятельности подростков» (2023).

[3] Зона ближайшего развития — понятие, введенное Л. С. Выготским для определения возможности развития ребенка в сотрудничестве с взрослым. Для нашего исследования произведения детской и подростковой литературы становятся способом партнерского сотрудничества читателя-педагога и автора произведения для развития педагогического языка, необходимого для описания образовательных ситуаций, педагогического взаимодействия педагога и ребенка и т. д.

[4] Таким же свойством — в центре повествования взрослая героиня, а не ребенок — обладают две более ранние книги: К. Хайтани «Взгляд кролика» (1974, пер. на русский язык в 2010 г.) и М. Аромштам «Когда отдыхают ангелы» (2017). Для этих книг «попадание» в читающего педагога абсолютное, так как его переживания становятся предметом описания и исследования, а для нашего проекта эти книги становятся сверхинтересными: рассказ о взрослом человеке, о его переживаниях предлагается для детского чтения.

[5] Такие книги сегодня очень популярны у читателей: Э. Файн «Дневник кота-убийцы», серия книг с говорящими названиями: Ф. Штонер «Я всего лишь хомяк», Ю. Рихтер «Я всего лишь собака», Х. Йохансен «Я всего лишь кошка» и наконец — Ю. Рихтер «Я всего лишь ребёнок».

[6] Похожую идею разворачивает Л. Лоури в антиутопии «Дающий» (1993 г., переведена на русский язык в 2011 г.)

[7] Имеется в виду роман Мариам Петросян «Дом, в котором» (2009).

Литература

Источники

Анисимова 2021 — Анисимова А. П. Гутя: [для среднего школьного возраста] / илл. М. Власенко. М.: Волчок, 2021.

Аппельгрен, Саволайнен 2018 — Аппельгрен Т., Саволайнен С. Веста-Линнея и мама-монстр: [для чтения взрослыми детям] / илл. С. Саволайнен; пер. со швед. М. Людковской. М.: Белая ворона, 2018.

Зайцева 2021 — Зайцева А. Я, не Я, Жанна: [для среднего и старшего школьного возраста]. М.: Самокат, 2021.

Красильщик 2021 — Красильщик А. Давай поедем в Уналашку / рис. К. Денисевич. М.: Белая ворона, 2021.

Мурашова 2020 — Мурашова Е. Дом за радугой: [для среднего школьного возраста]. М.: Самокат, 2020.

Пеннипакер 2021 — Пеннипакер С. Здесь, в реальном мире: [для среднего школьного возраста] / пер. с англ. языка Н. Калошиной, Е. Канищевой, илл. Джона Классена. М.: Самокат, 2021.

Шанская 2024 — Шанская А. Кот прямо с неба: [для младшего и среднего школьного возраста] / илл. Е. Сафо. М.: Самокат, 2024.

Исследования

Асонова 2023 — Асонова Е. Детское литературное творчество в современной прозе для подростков // Детские чтения. 2023. № 1(23). С. 255–268. DOI: 10.31860/2304-5817-2023-1-23-255-268.

Асонова 2024 — Асонова Е. А. Как трактуют самостоятельность читатели детской и подростковой литературы / Е. А. Асонова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2024. Т. 18, № 4. С. 10–21. DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-10-21.

Белолуцкая 2024 — Белолуцкая А. К., Головина А. В., Гринько И. А., Щербакова Т. В., Жабина Н. Г., Гурин Г. Г., Криштофик И. С. Ценностные ориентации обучающихся 10–11-х классов: результаты апробации авторской методики диагностики // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2024. № 18(4). С. 22–39.

Бухина 2017 — Бухина О. Б. Гадкий утенок, Гарри Поттер и другие: путеводитель по детским книгам о сиротах. 2-е изд. М.: КомпасГид, 2017.

Димяненко 2015 — Димяненко А. Особенности издания детской книги русского зарубежья в 1920–1940-е гг. // Детские чтения. 2015. № 2(8). С. 94–104. https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/182.

Иванкива 2023 — Иванкива М. В. Зачем читать о животных: к вопросу о становлении жанра автобиографии животного в британской литературе XVIII–XIX вв. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2023. № 20(3). С. 495–515. DOI: 10.21638/spbu09.2023.306.

Киктева 2023 — Киктева К. С., Маймистова Д. С., Сененко О. В. Добрый, слабый, злой: взрослые персонажи фантастики youngadult в контексте формирования самостоятельности подростков // #Ученичество. 2023. № 4. С. 39–50. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-4-39-50.

Лучкина 2015 — Лучкина О. Raison d'être русской классики: поэты-педагоги и писатели-воспитатели // Детские чтения. 2015. № 2(8). С. 30–51. https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/178.

Поливанова 2024 — Поливанова К. Н. Бочавер А. А. Детство: парадоксы самостоятельности // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 214–235. DOI: 10.17323/vo-2024-17304.

Сергиенко 2015 — Сергиенко И. Концепции педагогической критики XIX века в истории изучения детской литературы // Детские чтения. 2015. № 2(8). С. 76–94. https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/181.

Nodelman 2008 — Nodelman P. The Hidden Adult: Defining Children's Literature. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2008.

References

Asonova 2023 — Asonova, E. (2023). Detskoe literaturnoe tvorchestvo v sovremennoj proze dlya podrostkov [Representation of children's literary work innovels for teenagers]. Detskie chtenia, 1(23), 255–268. DOI: 10.31860/2304-5817-2023-1-23-255-268.

Asonova 2024 — Asonova, E. A. (2024). Kak traktuyut samostoyatel'nost' chitateli detskoj i podrostkovoj literatury' [The way how readers of children's and adolescent literature interpret independence]. Vestnik MGPU, 18(4), 10–21. DOI: 10.24412/2076-9121-2024-4-10-21.

Belolutskaya 2024 — Belolutskaya, A. K., Golovina, A. V., Grinko, I. A., Shcherbakova, T. V., Zhabina, N. G., Gurin, G. G., & Krishtofik, I. S. (2024). Cennostny'e orientacii obuchayushhixsya 10–11-x klassov: rezul'taty' aprobacii avtorskoj metodiki diagnostiki [Results of testing the author's diagnostic methodology for studying the value orientations of 10–11 grade students]. Vestnik MGPU, 18(4), 22–39.

Bukhina 2017 — Bukhina, O. B. (2017). Gadkij utenok, Garri Potter i drugie: putevoditel' po detskim knigam o sirotax [The Ugly Duckling, Harry Potter, and More: A Guide to Children's Books About Orphans]. 2nd ed. Moscow: KompasGid.

Dimianenko 2015 — Dimianenko, A. (2015). Osobennosti izdaniya detskoj knigi russkogo zarubezh'ya v 1920–1940-e gg. [Features of publishing children's books in Russian diaspora in the 1920s–1940s]. Detskie chtenia, 2(8), 94–104. Retrieved from: https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/182.

Ivankiva 2023 — Ivankiva, M. V. (2023). Zachem chitat' o zhivotny'x: k voprosu o stanovlenii zhanra avtobiografii zhivotnogo v britanskoj literature XVIII–XIX vv. [Why read about animals: On the formation of the animal autobiography as a literary genre in the 18th–19th century British literature. Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature, 20(2), 495–515. DOI: 10.21638/spbu09.2023.306.

Kikteva 2023 — Kikteva, K. S. (2023). Dobryy, slabyy, zloy: vzoslye personazhy fantastiki youngadult v kontekste formirovaniya samostoyatelnosti podrostkov [Good, Weak, Evil: Adult Characters of YoungAdult Fantasy in the Context of Forming Teenagers' Independence]. #Uchenichestvo, 4, 39–50. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-4-39-50.

Luchkina 2015 — Luchkina, O. (2015). Raison d'être russkoj klassiki: poe'ty-pedagogi i pisateli-vospitateli [The Reason for Russian Classics: Poets-Teachers and Writers-Educators]. Detskie chtenia, 2(8), 30–51. Retrieved from: https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/178.

Nodelman 2008 — Nodelman, P. (2008). The Hidden Adult: Defining Children's Literature. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Polivanova 2024 — Polivanova, K. N., Bochaver, A. A. (2024). Detstvo: paradoksy samostoyatel'nosti [Childhood: The Paradoxes of Autonomy]. Voprosy obrazovaniya. Educational Studies Moscow, 1, 14–235. DOI: 10.17323/vo-2024-17304/

Sergienko 2015 — Sergienko, I. (2015). Koncepcii pedagogicheskoj kritiki XIX veka v istorii izucheniya detskoj literatury' [Concepts of 19th century pedagogical criticism in the history of children's literature studies]. Detskie chtenia, 2(8), 76–94. Retrieved from: https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/181.

Ekaterina Asonova

Moscow City University; ORCID: 0000-0002-3707-5191

Elena Kotova

Moscow City University; ORCID: 0000-0003-1108-1726

Darya Maymistova

Moscow City University; ORCID: 0009-0007-4661-2968

THE TEACHER AS ADDRESSEE OF CHILDREN'S LITERATURE

Contemporary children's literature is examined in this article as a form of address to teachers, offering them a mediated perspective on the processes of growing up and gaining independence experienced by children and adolescents. These literary works are considered both through the lens of educators who read and use them in their professional practice, and as artistic explorations of pedagogical processes and personal development. The pedagogical reception of the books under analysis is presented based on interviews with schoolteachers and educators in extracurricular programs, in which they spoke about their personal reading impressions and how the book was perceived by the adolescents with whom they had discussed it. The depiction of a young protagonist's journey toward independence is considered as a pedagogical statement in literary form, often centered around the concept of the "ideal self-image" or "future self-image." This may take the form of appropriate behavior, a successful resolution to a problem, or a means of self-expression — since the works most frequently valued by teachers typically include this structural element. A key feature of the "ideal image" offered by contemporary authors is the protagonist's ability to accept their own imperfections and the world's disharmony, often through discovering a form of self-expression (e.g., creativity). It is noted that books grounded in a more exploratory approach, which refrain from offering a clear ideal or future model, are generally less in demand among teachers — even when they address explicitly pedagogical themes.

Keywords: contemporary children's literature, characters, plot, dual address, pedagogical discourse

Николай Гуськов

ТВОРЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ ЗАБЫТОЙ КНИЖКИ С. Я. МАРШАКА

В статье сопоставлены шесть вариантов стихотворения С. Я. Маршака «Отряд»: публикация в журнале «Еж» (1928), отдельные издания 1928, 1930 и 1933 гг., итоговый текст, напечатанный в сборнике 1935 г., и переработка М. А. Эффенди 1938 г. Это стихотворение — первое обращение Маршака к теме пионерского движения. Книга была широко известна, высоко оценена критикой, но с 1938 г. до смерти поэта не переиздавалась и в настоящее время забыта. Анализ поэтики, топики и творческой истории текста помогает понять причины такой странной судьбы. Редактируя текст при каждом переиздании, Маршак учитывал изменения реалий, общественных настроений, стилистические и идеологические тенденции эпохи, замечания критики. Стремление поэта согласовать свои творческие установки с внешними требованиями привело к компенсаторному методу редактирования: варьировались композиция и стиль, игровые художественные приемы, добавлялись новые темы, но сохранялся подтекст — философская, этическая проблематика, важная для Маршака. Педагогическая позиция Маршака только отчасти совпадала с задачами пионерского движения, поэтому текст не отражал политической специфики детской организации и перестал публиковаться после появления стихотворений о пионерах, написанных другими авторами в духе официальной идеологии. Однако универсальность и архетипичность содержания, поэтическое мастерство книги «Отряд» позволили ей сохранить актуальность и заслужили внимание современного читателя.

Ключевые слова: С. Я. Маршак, детская литература, творческая история, текстология, русская поэзия XX в., образы пионеров

Гуськов Николай Александрович, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, kakto@mail.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-130-152

Большинству детских книг С. Я. Маршака была суждена широкая известность и долгая слава. Редкое исключение — стихотворение «Отряд». Отрывок из этого произведения с иллюстрациями В. В. Лебедева появился в № 22 журнала «Дружные ребята» за 1927 г.[1], полный текст с рисунками Н. А. Тырсы — в феврале 1928 г. в первом номере нового журнала «Еж» (далее О–ЕЖ)[2]. В том же году вышло отдельное издание (О–1928)[3], в 1930 г. — новая редакция (О–1930), в 1933 г. — еще один ее вариант (О–1933), включенный в слегка исправленном виде (О–1935) в первый, не дошедший до публики большой сборник поэта «Стихи, сказки, загадки», вышедший в 1935 г. (тираж был конфискован). В 1938 г. в обработке М. А. Эффенди «Отряд» вошел в одноименный сборник Маршака, выпущенный в Баку (О–38). Этот текст, в отличие от прочих вариантов, основанных на О–ЕЖ или О–30, восходит к О–28 с двумя поправками по О–35 и О–30, если не считать отмеченной в подзаголовке «обработки» издателем. В какой мере здесь отражена авторская воля — неизвестно. Издания отличаются по объему: О–ЕЖ — 82 стиха, О–28 — 94, О–30 — 114, О–33 — 112, О–35 — 108, О–38 — 84. Во всех вариантах присутствует лишь 31 строка, которая не переносилась и не подверглась правке. Сначала поэт дополнял текст, очевидно, с учетом критики, а потом сокращал, добиваясь внутренней гармонии всех элементов и стремясь к первоначальному объему. Такая тактика типична для Маршака, как показывает анализ творческой истории его книг. За десять лет стихотворение вышло (включая перепечатки в сборниках) не менее десяти раз, а затем при жизни писателя не переиздавалось[4]. Частые публикации за период с 1927 г. по 1938 г. показывают востребованность «Отряда» и публикой[5], и официальными кругами, видевшими в нем полезное средство идеологического воспитания, полное же исчезновение из читательского обихода могло бы свидетельствовать о цензурных запретах в связи с изменением идеологических установок, но запреты, если и были, действовали недолго, и при желании поэт в конце жизни мог бы опубликовать произведение, раз в посмертные сборники 1960–70-х гг. оно иногда включалось[6].

Издательская судьба «Отряда» нуждается в изучении, тем более что это первое обращение Маршака к пионерской теме, за которую поэт не спешил приняться и в 1950–60-е гг., в отличие от В. Маяковского, Н. Асеева, А. Барто и многих, приветствовавших новую детскую организацию почти с самого ее появления в 1922. Вряд ли случайно «Отряд» вышел в период борьбы с «чуковщиной» (знаменитая статья Н. К. Крупской против «Крокодила» напечатана

в «Правде» 1 февраля 1928 г.). Эта кампания затронула и Маршака, но последствия критических атак на него оказались менее драматичными, чем можно было ожидать. Возможно, наличие у поэта стихов о пионерах послужило одним из смягчающих факторов. Подобным козырем Чуковский не обладал. Еще в 1923 г. ему заказали сценарий по «Крокодилу», где Ваня Васильчиков стал бы комсомольцем. «Это, — записал поэт в дневнике, — почему-то меня покоробило, и я заявил, что Ваня — герой из буржуазного дома» [Чуковский 2013, 119].

Педагогическая критика восприняла новое произведение Маршака благосклонно, включив его в число отборных детских книг [Чупырина 1930, 24]. Рецензенты отмечали актуальность проблематики [100 книг 1931, 15], указывали, что зарисовки пионерской жизни «сделаны с большой теплотой, красочностью и с той высотой стихотворной культуры, которая ставит Маршака в ряды сильнейших советских поэтов и не только „детского“ масштаба» [Болотин 1933, 14]. Даже те, кто находил идейные недостатки, противопоставлял «Отряд» как удачный образец почти всем детским стихам, создатели которых «изощряются в наилучшем изображении барабанного боя, в наиболее ловком скольжении по скользкой поверхности актуальных тем» [Трифонова 1931, 39]. Раз критики оценивали книжку так высоко, не повлияла ли на ее печальную судьбу — исчезновение из печати — недостаточная удовлетворенность самого поэта его сочинением? Не исключено, что, спеша с публикацией, он не вполне (как ему казалось) доработал текст и поэтому при каждом переиздании стремился усовершенствовать отделку, одновременно учитывая идеологические пожелания критики. Так Маршак, неизменно взыскательный и к тем, чьи сочинения редактировал, и к себе самому, поступал и со стихами с более счастливой судьбой. Анализ произведения и обращение к его творческой истории может содействовать выявлению авторского замысла.

Как ни странно, поэтика «Отряда», в отличие от более известных произведений, описана критиками, которые уже на рубеже 1920–30-х гг. обращали внимание на форму стихотворения, отмечали отдельные приемы, использованные Маршаком. Причина в том, что эстетический эффект, произведенный его стихами, был значителен, «Отряд» с одобрением встретили сторонники формального метода, увидевшие в этом стихотворении квинтэссенцию новаторских приемов ленинградской школы детской литературы. «Техническая сторона стихов Маршака, — сообщал рецензент, —

это первое, что поражает в книжке „Отряд“» [Болотин 1933, 14]. Перечислим наблюдения критики и попытаемся выявить те функции художественных средств, которые не были указаны современниками поэта.

Отмечались ритмико-фонические эксперименты: «прием одинакового мелодического построения (чередования ударных гласных) в соседних строках, вроде: „будто паруса, / рвутся в небеса“ — и... интереснейшие каламбурные рифмы, типа... „языком не мели, будет лодка на мели“»; насыщенность созвучиями, музыкальность тембровой, инструментальной организации, благодаря чему «многие двустишия лаконичны и выразительны, как поговорки»; «почти везде общее единство ритма» при умелом варьировании уже канонизированной Чуковским и, по мнению критики, несколько «окостеневшей» условной схемы 4-стопного хорея (последний, добавим, часто перемежается в «Отряде» 3-стопным и тонизируется при записи строк столбиком), причем «ритмический и тембровый инструментарий не является... самодовлеющей формальной задачей, не оторван от содержания, а выступает все время лишь как непременный звуковой компонент его» [Болотин 1933, 14]. Замысел, по мнению рецензента, в создании «широкой лирической песни, окрашенной кое-где в теплые юмористические тона, песни с гибкой ритмикой, с системой сходных развивающихся запевов и рефренов. Этот же лирико-юмористический тон сказывается и в лепке образов и во всей организации смыслового материала» [Болотин 1933, 14].

Маршак обратился к стилистике загадки в сборнике «Чудеса» (Л.; М., 1925) и вскоре достиг совершенства в ее использовании — вспомним общеизвестное начало «Почты». Композиционно «Отряд» — череда маленьких глав, построенных по катехитической модели (риторический вопрос — ответ). Стилистически это отсылает еще и к пионерским речевкам (об этом жанре подробнее: [Леонтьева 2005]). «Своеобразие творческого метода заключается здесь в особом умении поэта поворачивать предмет какими-то новыми гранями, показывать в давно известных, привычных вещах их особые незамечаемые стороны. Отсюда изображение принимает форму полузагадки, а это в свою очередь перестраивает и самый поэтический синтаксис, вызывая особое построение каждой отдельной картинки-главы в форме вопроса и ответа, загадки и разгадки. ...в этой форме постепенного разгадывания построены не только отдельные главы, но и вся книжка» [Болотин 1933, 14]. Б. Я. Бухштаб резонно приводит текст Маршака в качестве примера

того, как достичь значительного эффекта простейшими стилистическими средствами: «Книжка „Отряд“ построена на художественном использовании такого простого факта языка, как постановка глагола в единственном числе при существительном с собирательным значением. Благодаря последовательному развертыванию этой „единственности числа“ пионерский отряд представляется как бы единой личностью, и дух коллективизма выражен не в отдельных эпитетах, а каждой строчкой» [Бухштаб 1975, 80]. Впрочем, прием остранения использован не столь уж примитивно, хотя, действительно, именно на основе синекдох и гипербол, традиционно востребованных в загадке, создан портрет коллективного героя — Отряда (это слово, как имя собственное, пишется с заглавной буквы). Каждому важному его признаку посвящено по главке (в О–28 и О–35 они нумерованы): за знакомством внешним (облик и имя) и более фамильярным (обнаженный вид) следуют описания места обитания, труда (уборка сена) и отдыха (гребля, купание, позднее между ними — верховая езда). В О–30 добавлен обширный финал о вечернем общении у костра: композиция подчинилась не только логике рассказа, но и дневному временному циклу. В О–33 фрагменты, описывающие лагерь и уборку сена, поменялись местами, а в О–35 сцены на реке перенесены ближе к началу, так что изображение лагеря заняло предпоследнее место. Перестановка глав, видимо, упорядочивала логику представления героя публике: от общего к частному и — вновь к общему, от забавного к более серьезному и важному.

Рецензент справедливо подметил и изменение стиля, возникающее за счет чередования точек зрения: меняются и субъекты речи (автор, члены отряда, третьи лица), и степень приближенности к изображаемому объекту, соответственно меняются ракурс и оптика изображения. «Если первая глава сделана сплошь зашифрованно, так что отдельные свойства отряда (занял всю дорогу, топает, как слон, много у него имен и т. д.) выражены в стиле настоящей народной загадки, то чем далее, тем прозрачнее становится разгадка. И, наконец, в последних главах прием загадки окончательно снимается, разговор идет попросту, начистоту: „выхватывай, ребята, картошку из огня“. Параллельно... приему постепенного раскрытия идет прием путешествия вместе с автором по лагерю. За всеми описаниями пионерского лагеря слышен голос большого взрослого человека, приехавшего в лагерь» [Болотин 1933, 15]. С последним суждением трудно согласиться, как и с мнением о том, что портреты пионеров индивидуализированы: «С. Маршаку (впервые

взявшемуся за общественно-политическую тему), в „Отряде“ удалось прекрасно показать детский коллектив как единое целое, но не безличное, не абстрактное, а состоящее из живых, обыкновенных ребят» [Трифонова 1931, 39]. Критики, симпатизируя поэту, выдавали желаемое за действительное.

Воплощая идею коллективизма, поэт изобразил пионерский отряд отстраненно, избегая бытописания, создал собирательные и условные образы, далекие, как и традиционная загадка, от реалистической детализации. Описан отряд, действительно, с внешней точки зрения, но глазами не индивидуального понимающего и сочувствующего гостя[7], а коллективного и безличного постороннего наблюдателя (рефрен сообщает, что в ответ говорят «люди»; очевидно, они же задают и сами вопросы). Это «глас народа», имеющий, впрочем, модификации. Сначала кажется, что он выражает настроения толпы обывателей: изумление, скрытое раздражение, — в речи повествователя преобладает шутливый тон частушки и «дразнилки». Постепенно все заметнее стилистика высоких фольклорных жанров, слог то напоминает патетику былинного эпоса, то приобретает лирический тон, насмешка соединяется с любованием, даже уступает ему. «Глас народа» теряет социально-исторические коннотации, ощущается как объективный. В последней главке внешняя точка зрения заменена внутренней, присущей самому отряду, отсюда исчезновение загадочности, отмеченное рецензентом. Характеристики, данные от лица смотрящих со стороны наблюдателей, и выражающие авторитетное общее мнение, уже применялись Маршаком, например, в «Мороженом» (1925). Вскоре после «Отряда» поэт синтезировал этот прием с системой катехитических пар и главную разгадку вынес в заглавие книжки — «Вот какой рассеянный» (1930). Ср., например: « — Это что за полустанок? <...> / — Это что за остановка? <...> / — Что за станция такая?» и тройной ответ: «А с платформы говорят: / „Это город Ленинград“» [Маршак 1968, 100–101]. Здесь синтез приемов достиг гармонического баланса, поэтому многие строки стали крылатыми. «Отряд» — один из этапов творческого эксперимента.

Рассмотрим изменения каждой из частей произведения, по возможности выявляя функцию правки.

Описание двух сцен — уборки сена и купания — сохранилось без изменений. Вероятно, поэту удалось реализовать свой замысел наиболее полно. Собирательный герой подобен здесь мощному мифологическому существу, многоголовому, многорукому, заражающему своим резвым игрищем: «Что это за головы / Плавают в реке? /

Чьи там руки голые / Машут вдалеке? / Что за суматоха там / С фырканьем и хохотом? // Люди говорят, — / Купается Отряд» [Маршак 1968, 366]. Этот эпизод занимал маркированную финальную позицию в О–ЕЖ и О–28, очевидно, чтобы довести до предела воплощенную в стихотворении идею коллективизма и подлинно праздничное настроение. Ср. неоднозначную восхищенно-ироничную оценку подобной сцены в дневнике Чуковского от 21 июля 1924 г.: «на берег прошли с барабанным боем, со знаменами пионеры и стали очень картинно купаться» [Чуковский 2013, 153].

Еще выразительнее единый герой предстает в процессе труда: для него, как для былинных богатырей, работа превращается в забаву. Цветовая яркость и пестрота изображаемой картины, звукопись, имитация ритма народной песни или даже заговора чувственно передают завораживающее упоение совместным физическим трудом: «Взялся он за дело — / Сразу во сто рук. / Так и загудело / На версту (в О–33 „далеко“ — *Н. Г.*) вокруг. // Как пошел он на луга / Сено сметывать в стога, / Встрепанное сено, / Сено по колено — / С васильками, / С кашкою, / С желтою ромашкою» [Маршак 1968, 366]. В О–ЕЖ, О–28 и О–38 далее следовало: «Люди говорят — / Работает Отряд» [Маршак 1928а, [8]]. Фольклорный тон приведенных строф превращает резюмирующую реплику из пересудов толпы (как в предшествующих главах) в глас народа в высоком смысле слова — авторитетное утверждение истины. В сцене уборки сена такое двустишие показалось поэту избыточным и исчезло, в описании же купания аналогичное резюме сохранилось. Приведенную интерпретацию подтверждает и отказ Маршака от единственной правки рассматриваемых строф: заменив, как делал это в других текстах, вышедшую из употребления меру длины нейтральным «далеко», он скоро вернул оборот «на версту» ради его стилистической уместности в фольклоризированном контексте и большей выразительности.

Тон других частей, посвященных спортивным занятиям и подвергавшихся редактированию, сохраняет элементы народно-эпического пафоса, но пронизан юмором. Правка строф о верховой езде (имелись лишь в О–28 и О–30) стремится к стилистическому уточнению: «Это что за верховой / С непокрытой головой / Прыгает, трясется, / Под гору несется? / Вороной на всем скаку / Повернулся (в О–30 „Обернулся“ — *Н. Г.*) к седоку / Раздувает бока, / Хочет (в О–30 „Рад бы“ — *Н. Г.*) сбросить седока. / А седок свистит (в О–30 „кричит“ — *Н. Г.*), не шутит, / Вороному шею крутит. / Люди смотрят — говорят: / Скачет по полю Отряд» [Маршак 1928а, [8]].

Причины изъятия этого эпизода, видимо, двоякие. Во-первых, модернизация спортивной и военной подготовки в первой половине 1930-х гг.: уменьшилось внимание к верховой езде[8], Маршак же последовательно устранял реалии, едва они переставали ощущаться актуальными. Во-вторых, при органичности в книжке юмора, коллективный герой в роли всадника смотрится пародийно, непропорционально другим своим ипостасям: хотя с конем он кое-как справляется, но их скачка все же вызывает не любование, а только смех. Отметим и смысловое противоречие: Отряд скачет не то под гору, не то по полю — неясно, по наклонной и неровной («прыгает, трясется») или прямой и ровной поверхности. Автор предпочел не выправлять несообразности, а убрать всю сцену, диссонировавшую с остальными.

В эпизоде гребли юмор и гиперболическая патетика сбалансированы, поэтому часть текста неизменна во всех изданиях: «По команде восемь рук / Опускают весла вдруг, / Загребают / Воду, / Прибавляют / Ходу. // Не зевай, рулевой, / А гляди перед собой! / Языком не мели — / Будет лодка на мели!» [Маршак 1968, 365–366]. Единственная правка журнального варианта (в О–ЕЖ было не 8, а 20 рук) снизила гиперболизм и придала описанию правдоподобия: в спортивной гребле маловероятны лодки с 10 гребцами, между тем четырехместные широко применяются. Последнее четверостишие — аллюзия одновременно на пионерские лозунги, речевки и на сарказм народных «дразнилок», не всегда сочувственных. Описание отряда отчасти наделено фольклорной патетикой, о которой шла речь выше, отчасти же ведется с точки зрения советского обывателя, чье внимание привлекают лишь те важные особенности коллективного героя, которые непривычны. Это особенно заметно в подвергавшемся правке начале эпизода. В ранних изданиях: «Что это за флот / По реке плывет? / В длинной лодке остроносой (в О–ЕЖ и О–28: В лодках остроносых — *Н. Г.*) / Чернокожие (в О–ЕЖ и О–28: голые — *Н. Г.*) матросы» [Маршак 1928а, [10]; Маршак 1930, [14]]. Как видим, наблюдателя удивляет специфический вид судов для спортивной гребли, похожих не на рыбачьи челноки или прогулочные лодки дачников, а на экзотические средства передвижения диких народов, и внешность гребцов (подробнее — ниже). В О–33 и О–35 четверостишие заменено: «Что это за лодки / По реке плывут? / Что это за глотки / Буденного поют?» [Маршак 1968, 365]. Отметим, во-первых, снижающие синекдохи (торжественный «флот» сведен к обычным «лодкам», а романтические «матросы» к грубым «глоткам»), во-вторых, отсылку к революционной песне

как напоминание об идеологической направленности пионерских забав.

Больше всего переделывались две вводные части «Отряда», где дан облик одетого и обнаженного героя и названо его имя. Изумленно-ироничное описание ведется с уже известной нам точки зрения стороннего наблюдателя.

В качестве вступления конкурировали два варианта. Первый начинает отрывок, напечатанный в «Дружных ребятах», и О–30, а в прочих изданиях он следует за второй строфой: «Кто это (в О–ЕЖ, О–28, О–33: „Шибко он“ — *Н. Г.*) шагает / Ростом невелик, / Встречному трамваю / Ехать не велит. <...> / Занял / всю дорогу, / Топает, / как слон» [Маршак 1930, [4]]. Воплощенный здесь классический топос — «великое в малом»: мощный потенциал часто скрыт в том, кто кажется неприметен и слаб, а тем более в группе таких существ (как в «Отряде») — один из лейтмотивов зрелого творчества Маршака (ср. стихотворение «Великан» или программный доклад 1934 г. «О большой литературе для маленьких»). «Повелительное, требовательное, волевое начало ценилось им — вспоминал Чуковский, — превыше всего — даже в детских народных стишках. / — Замечательно, — говорил он... ...что в русском фольклоре маленький ребенок ощущает себя властелином природы и гордо повелевает стихиями... Все эти „не давай“, „перестань“, „выглянь“, „гори“, „припусти“ Маршак произносил таким повелительным голосом, что ребенок, обращающийся с этими стихами к природе, показался мне и вправду властелином радуг, ураганов, дождей» [Чуковский 1988, 123–124]. Именно такими чертами наделен детский коллектив в сценах уборки сена и купания. Во вступлении «Отряда» сказочные гиперболы помещены в городскую повседневность, противопоставлены ее нормам и потому снижены, создают не величественный эффект, а смущают и забавляют. Правда, для усиления серьезного начала в О–35 эпитет «шибко» (шагает) заменен на «твердо», идеологически более уместный для характеристики отряда как организованной группы волевых и убежденных людей.

Имитируя типичный для современников отстраняющий взгляд, автор переставил строфы. Все издания, кроме О–30, начинаются вульгаризмом («что там за») и перечислением аномальных, с общепринятой точки зрения, черт собирательного героя: «Что там за прохожий / Идет по мостовой? / Что за краснокожий / С голой головой? / Легкая рубашка, / Короткие штаны, / На боку баклажка / С левой стороны» [Маршак 1968, 364]. Логично в качестве очередной строфы дополняет картину зачин О–30 (см. выше), а после

характеристики имени — и неизменные во всех вариантах строки второй главки: «Кто это такой / В поле над рекой / Жарится на солнышке / День-деньской? // Где его рубашка? / Где его штаны? / Где его баклажка / С левой стороны? <...> // Вся его одежа — / Жареная кожа, / Только и всего — / И больше ничего» [Маршак 1968, 365]. Описано то, что бросалось в глаза непосвященному зрителю (обывателю 1920-х гг.), которому непонятны (а потому казались неприемлемыми) поведение и внешность пионеров.

Во-первых, дети идут не чинно по тротуару, а шумно по мостовой, мешая транспорту, который по правилам дорожного движения, обязан останавливаться при переходе улицы организованной группой молодежи[9]. «Идем по Садовым улицам, четко отбивая шаг по булыжной мостовой... ...вспоминал один из первых пионеров Б. Ф. Кудинов подобный эпизод, — и врезаемся в людское море Сухаревского рынка, самого большого и многолюдного в Москве. Зычные звуки пионерского горна помогают нам продвигаться вперед. Народ расступается, образуя коридор. Обитатели Сухаревки с любопытством рассматривают нашу процессию» [Кудинов 1972, 63–64]. Раздраженно реагировали на шествия пионеров и наблюдатели более просвещенные, чем рыночная толпа. М. М. Пришвин предостерегал: «отправляясь на охоту, не надо бить в барабан, как делают это в наше время пионеры. На многие километры... распугивают все живое вокруг себя галдежом возле своего лагеря» [Пришвин 2009, 209]. Во-вторых, наблюдателям кажутся непристойными минимальная одежда участников отряда в городе, обнаженность на природе, выбритые головы, интенсивный загар: «В самом деле, для какого-нибудь английского или немецкого буржуа, а иногда и для нашего отечественного нэпмана или приехавшего в город деревенского богатея щеголяющая в майке и трусах физкультурница являет зрелище в высшей степени... „порнографическое“ и богопротивное» [Майзель 1928, 130]. Перечисленные черты соответствовали предписаниям гигиены тех лет и установке на спортивный образ жизни. Нудистские тенденции уже в начале XX в. проникли в Россию из Германии и были популярны в радикальных левых кругах. К середине 1920-х гг. деятельность общества «Долой стыд!» и подобных ему прекратилась, но педагоги, педологи, руководители молодежных организаций продолжали поощрять пребывание на открытом воздухе в обнаженном виде или легкой одежде, спорт, водные процедуры. В отличие от обывателей, врач в молодежном доме отдыха восхищается: «Большинство — в трусах и майках, от чего вся столовая кажется более светлой и живой»

[Каган 1929, 29]. Подобный стиль одежды решал и материальные затруднения. «В период всего лагерного сбора везде и всюду, даже по лесу мы ходили босиком, — вспоминал Кудинов, — Этим мы закаляли свое здоровье и берегли обувь, с которой тогда дело обстояло еще очень плохо» [Кудинов 1972, 66]. К середине 1930-х гг. отношение официальной идеологии к обнаженному телу стало консервативнее, пропаганда его и в быту, и в искусстве ослабла. Показательно анонимное стихотворение, где высмеяно в облике и поведении подростка то, что недавно восхваляли: «Прическа — штопором. Фуражка / В руках (должно быть, для красы). / А где же брюки? Где рубашка? / На нем лишь майка и трусы! / Взамен тетрадей — сбоку фляга, / Мешок пудовый виснет с плеч... / Дрожа от холода, бедняга / К друзьям по группе держит речь: / „Привет! Не осуждайте строго, / Что опоздал немного я. / Не узнаете — Пупкин Гога! / Мы с вами старые друзья. <...> / Мне холод вовсе не помеха. / Я загорать набрался сил...“ / Вся группа корчится от смеха. / — Ай, Гога Пупкин! Насмешил! / Что за потешная фигура! / Надумал шляться без порток!.. / Смеются все. И смотрит хмуро / Один лишь только педагог» [Гога Пупкин 1933, 4].

То, что прежде внедрялось как повсеместная норма, допустимо только при отдыхе на природе. Маршак тоже сократил упоминания об обнаженном теле (ср. правку сцены гребли), сохранив их лишь в начале книжки. Интересна судьба уподоблений Отряда диким племенам. Во всех редакциях сохранено сравнение с индейцами, от которых энергично и воинственно движущиеся, полуодетые и загорелые пионеры отличаются тем, что обриты наголо, а не украшены перьями («краснокожий с голой головой»). Игры в вольнолюбивых героев Лонгфелло и Купера сохраняли в предвоенные десятилетия популярность у советских школьников. «...мы просмотрели захватывающую постановку „Гайавата — вождь ирокезов“, — сообщает мемуарист, — После просмотра этого спектакля мы долго играли в индейцев и копировали отважного Гайавату, боровшегося за свободу своего народа против ненавистных поработителей — колонизаторов» [Кудинов 1972, 55]. Уподобление же гребцов неграм («чернокожие матросы») как способное вызвать нежелательные ассоциации с рабами, устранено уже в О–33. Ср. обязательную в букварях тех лет фразу «Мы не рабы. Рабы не мы».

Возможно, подобные ассоциации содействовали изъятию в О–35 из второй главки строфы: «Накалились плечи / Горячее печи, / Шея / и спина / Чернее / чугуна» [Маршак 1928а, [5]]. Индустриальные сравнения в духе эстетики Пролеткульта долго

сохранялись в агитационном дискурсе. Так, вожатый 1920-х гг. «пытался определить характер юного пионера: „Это смесь огня с железом: он крепок, как железо, и ярок и отчетлив, как пламенеющий в темноте костер. <...> Воля пионера — это стальная пружина, готовая во всякое время к действию и напряжению“» [Дмитревский 1969, 55–56]. В середине 1930-х гг. символика металла и тяжелой промышленности оставалась авторитетной как условное сопоставление (от псевдонимов вождей Сталина, Молотова или эпитетов «железный нарком» и т. п. до прославленного заглавия романа «Как закалялась сталь»), но реализация метафоры в виде металлических антропоморфных фигур выглядела устаревшей. Кроме того, возникала неуместная, вряд ли введенная намеренно ассоциация с широко бытовавшей народной дразнилкой: «Пионеры юные, головы чугунные, души оловянные, черти окаянные» [Панферов 1972, 219]. Еще недавно поэт воспевал возлюбленную, у которой «в Свердловии[10] третий год / Голова куется, звеня» [Малахов 1925, 549], в середине 1930-х гг. подобные комплименты уже не поощрялись. Аллюзия же на популярный шутливый рефрен пионерских и комсомольских речевок, быстро утративший с ними связь и встречавшийся в текстах самого неожиданного, даже сомнительного содержания: «Во — и больше ничего!» — в описании загорающих (см. выше) сохранился во всех редакциях «Отряда».

Особенно настойчиво поэт правил строфу об имени Отряда. Создавая образ коллективного многоименного существа, Маршак стремился соблюсти баланс мужских и женских имен и добиться их звукового подобия, максимального созвучия. Сравнение вариантов строфы[11] показывает, что вторая задача возобладала. Только в О–ЕЖ мужские и женские имена численно равны и чередуются парами. Уже с О–28 мужские имена за счет третьей пары преобладают, поэт колеблется между смешанными и однополыми парами, подбирая при этом большую степень созвучности. В результате после прибавления еще двух строк (четырех имен) из образующих шестистишие 77 звуков только 5 ([л], [с’], [ф],[д], [х]) оказались не задействованы в повторах звуковых сочетаний и одиночных аллитерациях и ассонансах, и дело даже не в статистике (процент выпадающих из эвфонии фонем примерно одинаков), а в ощущении полной звуковой гармонии. Интересен восходящий по двустишиям ассонанс на [а], [о], [и]. Хотя в советских молодежных организациях проблема равноправия полов была актуальна и активно обсуждалась, эмансипация женщин сводилась прежде всего к их уподоблению мужчинам. Поэтому повышенная маскулинность

списка казалась автору приемлемой, а к фонетическому воплощению единства коллектива он отнесся взыскательнее.

Примечательно добавление в О–35 к 8 относительно нейтральным, во всяком случае, распространенным именам пары немецких — Фридрих и Алиса, воспринимаемых либо как иностранные, либо как новые, советские, данные не по святцам (уже достигло пионерского возраста поколение, рожденное в 1920-е гг. и носившее самые невероятные прозвания), и пары традиционных, воспринимавшихся как крестьянские — Тит и Василиса (пионерское движение достигло и деревни). Эта остроумная вставка рассчитана на идеологический эффект: подчеркивается интернациональный и надклассовый характер пионерской организации. Интересна и обработка рассматриваемых строк, предпринятая Эффенди в О–38: «Коля он / И Саша, / Оля / И Наташа, / Игорь и Никита, / Глеб и Маргарита, / Фридрих / и Алиса, / Тит / и Василиса» [Маршак 1938, 4]. При том же распределении по половому принципу, что в О–30, использована смягченная, ласковая форма имен. К концу 1930-х гг. грубоватая манера обращения, которая господствовала в период формирования советских молодежных организаций и поощрялась их руководителями, кажется левым перегибом, противоречащим новому этикету, все более ориентированному на дореволюционные образцы. Все исходные имена, кроме Коли и Оли, заменены. В О–38 явно преобладают имена городского, пожалуй, интеллигентного круга: хотя на протяжении 1930-х гг. степень популярности таких, как Николай, Александр, Ольга, Наталья, была различной, но средняя их частотность в этой среде колебалась мало (источник статистики см.: [Популярность]). Иначе складывалась судьба общенациональных имен, исключенных Эффенди: Мария, всегда лидировавшая до 1930 г., к 1937 г. оказалась на 16-м месте по частотности; Иван и Алексей с 1928 г. к 1938 г. переместились соответственно с 9-го и 18-го на 31-е и 29-е. Еще понятнее причина исчезновения в О–38 Лариона, который не входил в XX в. в сотню популярных имен, и Варвары (если в 1914 г. по частотности она занимала 31-е место, то уже в 1934 г. лишь 85-е). Зато добавленные в О–35 строки с иностранными и крестьянскими именами оставлены без изменения: переработка Эффенди осуществлялась во многом для подчеркивания идейных тенденций, которые отражены в этой редакции. Для закрепления эффекта введены еще два редких имени — Глеб и Никита, воспринимавшиеся как явные архаизмы (второе в те годы охотно меняли [Никонов 1988, 37]), и два новых, отсутствовавших в святцах, официально появившихся только

в СССР, — Игорь и Маргарита (их носители при крещении записывались обычно соответственно как Георгий и Марина): с 1917 г. к 1937 г. эти имена переместились соответственно с 74-го и 87-го места на 33-е и 38-е (соотношение прямо пропорционально тому, что мы видели у имени «Варвара»).

Описание лагеря: «Видишь — за поляной / Город полотняный. / Ветер набежит, / Город задрожит. / Домики косые, / Жители босые[12] / А люди говорят: / В лагере — Отряд» [Маршак 1928а, 15] — переработано дважды. В О–28 поэт стремился конкретизировать и сделать динамичнее образ: косыми стали улицы, а не палатки, которые изображены подробнее: «Домики / не мазаны, / К палочкам / привязаны, / Словно[13] паруса / Рвутся в небеса» [Маршак 1968, 367]. Усилена символика легкости / непрочности и полета / движения. Эмоционально созданию динамического образа содействует ритм: преобладание коротких 3-стопных строк над 4-стопными и разбивка большинства их на полустишия. В О–33 дополнено и изменено начало: «На пригорке — новый дом: / Смотрит окнами кругом. / Всех он сосен выше. / Красный флаг на крыше. // А напротив — за поляной / Белый город полотняный. / Если ветер набежит, / Целый город задрожит» [Маршак 1968, 366–367]. Вставка, во-первых, объясняется изменением реалий: пионерское движение обретает все более официальный характер, увеличивается финансирование, лагеря преображаются из палаточных городков, устроенных силами ребят и вожатых, в постоянные постройки в специально отведенных местах. Поэт запечатлел первую фазу этого долгого процесса: пионеры еще живут в палатках, по-походному, а центральная база лагеря уже размещена в доме. Во-вторых, идейный эффект введенных строк в том, что административное новое и, очевидно, прочное здание явно доминирует над колеблемым ветром городком палаток и окружающим ландшафтом (выше всех сосен, смотрит окнами кругом), полностью контролируя происходящее. В стихийное существование коллективного героя вносится руководящее начало. Появляется и советская символика, редкая у Маршака (красный флаг на крыше). В-третьих, в первых четверостишиях 3-стопный хорей сохранился лишь в двух строках и заменен на более медленный 4-стопный. Ритмическая перестройка усиливает ощущение прочности, основательности описываемого (от подобной переделки в О–30 сцены гребли поэт отказался). Наконец, в финале О–35 о том, что Отряд в лагере, говорят уже не люди, а трубы [Маршак 1968, 367], что возвышает картину, делает ее поэтичнее, и, как ни странно, конкретизирует: действи-

тельно, о присутствии в лагере именно пионеров известно прежде всего по звуку горнов.

Главная идеологическая правка — добавленный в О–30 эпилог. Начинается он в тон прежним главам: «Что это под кленом / Весело горит? / Кто в лесу зеленом / Громко говорит?» [Маршак 1968, 367]. Однако далее точка зрения на изображаемое с внешней меняется на внутреннюю, присущую самому Отряду (посторонний наблюдатель исчезает): «Это весело горит / Старый пень косматый, / Это громко говорит / Пионервожатый. / Об отряде и о школе, / О работе завтра в поле, / О немецком комсомоле, / О советском ледоколе, — / Разве все упомнить, что ли, / Что он говорит! / Хорошая растопка — / Сосновая кора. / Давно кипит похлебка, / Хлебать ее пора. // Трещит в золе картошка, / Палит, как пулемет, / Обуглилась немножко — / Да как-нибудь сойдет. / Чернеет сук рогатый, / Дымится головня. / Выхватывай, ребята, / Картошку из огня!» [Маршак 1968, 367–368]. В О–30 последние 3 строки: «Распалась головня, / — Спать ложись, ребята, / До завтрашнего дня!» [Маршак 1930, [18]] — замыкали дневной цикл. Итоговый финал более открытый. Уже первые рецензенты заметили: к концу стихотворения остранение исчезает, тон (в том числе и юмор) становится особенно сочувственным. Учитывая замечания критики, поэт добавил знаковые пионерские реалии (костер, беседа на актуальные темы, фигура вожатого), вновь пытаясь напомнить о руководстве и очертить круг идеологических задач отряда, но одобрения эта правка не вызвала. Даже наиболее доброжелательный рецензент писал: «Взятый автором прием постепенно раскрывающейся загадки позволяет ему придать описаниям пионерского быта характер неожиданности. В этом большая искренность, своеобразная прелесть книжки, но в этом же и ее слабость. Описывая пионеров как некий оригинальный, любопытный народ, автор слишком бегло, поверхностно, незначительно показывает в пионерах то особенное, что делает их не просто веселой детской компанией, но и революционной сменой, помощниками партии и комсомола, маленькими большевиками. В свое время в пионердвижении было сделано много ошибок, наших ребят заставляли слишком рано усваивать сложные политические отношения двух борющихся миров. <...> / Для того времени книжка Маршака являлась попыткой своеобразного и вполне законного лирического протеста против повальной „засухи“, охватившей всю детскую литературу, против известных „левацких“ перегибов в пионерской работе. / В результате получился некоторый перегиб в другую сторону. Книжка, давая почувствовать коллективизм отря-

да, недостаточно подчеркивает ту социальную насыщенность, тот классово-политический коэффициент, на который нужно помножить всю сумму биологических и коллективистических признаков, свойственных здоровой детской среде, для того чтобы показать пионерский отряд во всей его специфике. Правда, в книжке есть вожатый... Есть упоминание о марше Буденного, рассказано о работе отряда в поле. Однако все это... ...недостаточно проникнуто социальной классовой характеристикой пионерии, ее типическими качествами. / Отмеченные недостатки не снимают того факта, что „Отряд“ заслуженно является одной из любимых детских книг» [Болотин 1933, 15]. Ценя обращение Маршака к актуальной теме, отдавая должное его мастерству, блюстители идеологических канонов не обнаружили в книжке о пионерах собственно пионерского элемента, и им трудно отказать в проницательности. Бодрый буденовский марш охотно распевала молодежь любой социальной среды[14]. Маршировка, закаливание тела, спорт, отдых на воде, лагерь, костер, даже поднятие флага (нужного не только как символ, но и для ориентирования в лесу) и помощь по хозяйству местному населению — все это характерно для любой юношеской организации от современных Маршаку скаутов (именно они, в частности, ввели в обиход унаследованную пионерами песню про картошку) до спортивных и туристических клубов наших дней. Речь же вожатого (идеологическая доминанта текста) преподнесена не без иронии: она плохо усваивается и не удерживается в памяти утомленных за день ребят[15]. Поэт одобряет коллективный отдых подростков на природе, видит в их единении здоровую и естественную созидательную силу, но злободневный аспект пионерского движения если и не вовсе чужд, то мало интересен Маршаку. Он всегда проявлял особое внимание к вечным, универсальным проблемам воспитания, организуя и детский городок в Екатеринодаре во время гражданской войны, и ряд отделов дворца пионеров в Ленинграде 1930-х гг. Эта позиция сложилась еще в юности, когда поэт несколько месяцев прожил в английской педагогической коммуне. Тогда же в Англии он мог ближе познакомиться и с основами скаутизма. Не исключено, что со временем обнаружатся скаутские тексты, предвосхитившие «Отряд». Создавая и перерабатывая стихотворение о пионерах, Маршак зафиксировал, обобщил лишь те их черты и занятия, которым симпатизировал, не заботясь о политической актуальности.

Позднее он касался, уже не комплексно, отдельных особенностей пионерского движения в немногих произведениях, вышедших

с середины 1930-х гг. и особенно после войны[16]. Недостаточно идеологически выдержанная книжка, таким образом, исчезла из печати в самый опасный для ее автора период вынужденного переезда в Москву после разгрома возглавляемого им издательства. Она распалась на несколько текстов на ту же тему, заместивших ее, но уже не производивших особого эффекта и не приобретших известности. Переиздавать рядом с ними «Отряд» поэт не спешил, ведь, несмотря на оттепель, требования политического пафоса при изображении пионеров оставались в силе, вневременной же характер старой книжки масштабнее проявился бы на фоне новых произведений, особенно созданных подражателями формальных открытий Маршака (ср. например, «Мой друг» (1939) С. В. Михалкова, где также создан образ коллективного героя).

Заслуженно ли позабыт «Отряд»? Быть может, его идейная невыдержанность, обращенность к культурным архетипам окажется по достоинству оценена и востребована именно после ухода пионерской организации в прошлое.

Примечания

[1] Воспроизведен в книжке «Веселый час» [Маршак 1929, 8–9].

[2] Этот вариант воспроизведен в сборнике «Юный затейник» [Юный затейник 1934, 36–37].

[3] Воспроизведено в 1930 г. и 1931 г.

[4] В наше время оно настолько забыто, что минимально измененный отрывок из него некий Владимир Марин безнаказанно поместил в Интернете под своим именем (https://stihi.ru/2012/11/29/5275.). На фоне практики интернет-плагиата любопытно то, что другие попытки Марина приписать себе чужие стихи (например, раннюю редакцию «Обезьяны» того же Маршака из цикла «Детки в клетке») сопровождались возмущенными комментариями, а вот стихотворение «Отряд» как плагиат не было опознано.

[5] Косвенно подтверждает успех стихотворения эпизод путевых очерков Л. Овалова и А. Шаповаловой о Сибири «Непосредственные впечатления»: воспитательница сельских яслей по просьбе детей «послушно раскрывает зачитанную, много раз порванную и тщательно подклеенную... книжку Маршака. / — Отряд! — предупреждают ее ребята. <...> Не глядя на знакомые строки, Агния наизусть читает стихи <...>. / — Наш Алешка! / — Я — Колька! / — Про тебя, Ларя. <...> / Ребятишки перебивают Агнию, восторженно кричат понятные и знакомые слова, торопясь произнести их обязательно раньше Агнии» [Овалов, Шаповалова 1932, 40]. Восхищение «Отрядом», доходящее до самоотождествления с героями книжки, противопоставлено в очерке раздраженной

реакции тех же ребят на стихотворение «Пудель», резко порицавшееся в те годы: «Слушатели стихов не понимают, действия буржуазной городской старушки ойротским детям кажутся бессмысленными, множество слов совершенно незнакомо» [Овалов, Шаповалова 1932, 40]. Подобно критикам рубежа 1920–30-х гг., Овалов и Шаповалова, стремятся продемонстрировать идеологическую двойственность творчества Маршака, опираясь на мнение детской аудитории.

[6] См., например: [Маршак 1968, 364–368; Маршак 1971, 115–124; Маршак 1973, 203–207].

[7] Ср., например: [Каган 1929].

[8] Показательно, что в перечень основных норм первого комплекса БГТО 1931 г. верховая езда входила [Значок 1931, 23], а в 1937 г. лишь попутно упоминается как возможная альтернатива велоспорту для I ступени и лыжному пробегу для II ступени в бесснежных районах [Нормы 1937, [6, 13]]. Накануне Великой Отечественной войны, после устранения сторонников новейшей военной техники во главе с М. Н. Тухачевским (начальником ленинградского военного округа в период работы Маршака над «Отрядом») консервативное армейское руководство возобновило пропаганду кавалерийской подготовки.

[9] «Лица, управляющие экипажами (так именовались все средства транспорта — *Н. Г.*), обязаны уступать дорогу: а) пожарным машинам, б) санитарным экипажам, в) партиям арестованных, г) всякого рода организованным шествиям, д) воинским частям. В случае недостатка места для проезда и прохода, экипажи должны останавливаться и ждать до тех пор, пока путь не будет освобожден» [Правила 1930, 5]. Аналогичные предписания были обнародованы во всех крупных городах.

[10] Свердловия — Коммунистический университет им. Я. М. Свердлова, работающий в Москве с 1918 г. по 1937 г.

[11] Фонетически общие места даны курсивом, чередование мужских и женских имен — сокращениями. Транскрипция отсутствует, чтобы не увеличивать объем статьи.

О–ЕЖ: «В*анька он* / *И Колька*, / *Манька он* / *И Олька*, / Л*енька* / *И* С*ережка*, / С*онька* / *И Матрешка*» [Маршак 1928, 14] — мм / жж / мм / жж;

О–1928: «*Ванька он* / *И Варька*, / Т*анька он* / *И* Л*арька*, / *Колька* / *И* С*ережка*, / *Олька* / *И* А*лешка*» [Маршак 1928а, [4]] — мж / жм / мм / жм;

О–1930: «В*анька он* / *И Колька*, / М*анька он* / *И Олька*, / *Ленька* / *И* С*ережка*, / С*онька* / *И* А*лешка*» [Маршак 1930, [4]] — мм / жж / мм / жм;

О–1933: «*Ванька он* / *И Варька*, / Т*анька он* / *И* Л*арька*, / *Колька* / *И* С*ережка*, / *Олька* / *И* А*лешка*» [Маршак 1933, [4]] — мж / жм / мм / жм;

О–1935: «*Ванька он* / *И Варька*, / *Танька он* / *И* Л*арька*, / *Колька* / *И* С*ережка*, / *Олька* / *И Алешка*, / Ф*ридрих и Алиса*, / *Тит и Василиса*» [Маршак 1968, 364–365] — мж / жм / мм / жм / мж / мж.

[12] В О–ЕЖ далее — перечисление имен.

[13] В последующих изданиях «будто».

[14] Ср. реакцию на эту песню жителей провинциального местечка, далеких от советской идеологии, в повести М. Козакова «Абрам Нашатырь, содержатель гостиницы» (1927): « — Красного генерала! Ну! — / И зашагает по „Марфе“ (название кафе — *Н. Г.*) буденновская песня, и начнут присутствующие сначала тихонько, а потом все громче подпевать музыкантам, — выхлюпнется на Херсонскую — через раскрытые окна — легко подхваченная ею песенная удаль: остановятся у окон прохожие, чувствуют себя бодрей разгуливающие по улице проститутки и кокетливые булынчугские барышни, и веселей станет скучающему на посту молодому милиционеру» [Козаков 2002, 175–176].

[15] Примеры непонимания пионерами того, что проповедуют вожатые, находим в документальной литературе. Так режиссер В. И. Шокорев записал 19 марта 1925 г.: «Я разговаривал вчера с одной пионеркой, она говорила мне: „мы клялись исполнять заветы Ильича“, „а какие заветы дал вам — пионерам Владимир Ильич?“, — спросил я. „А фик (sic! *В остальном текст приведен в соответствие с современной орфографией и пунктуацией — Н. Г.*) их знает“, — был ответ. Оказалось, что никто из пионеров не мог мне сказать, какие заветы они клялись исполнять. Я сказал об этом руководительнице пионерского кружка» [Шокорев 1925].

[16] Так, стихотворение «Твой день» / «Рано вставать — рано в кровать» (1935 / 1937) посвящено вопросам гигиены, бытовой дисциплины, режиму дня, «Капитан» (1950), «Артек» (1952) — благотворному влиянию коллективного отдыха в лагере на формирование личности, «Старше моря, выше леса» (1952) — мощному потенциалу преодоления стихий, скрытому в пионерах.

Литература

Источники

Гога Пупкин 1933 — Гога Пупкин приходит в школу // Пионерская правда. 1933. № 100(1241), 1 сент. С. 4.

Дмитревский 1969 — Дмитревский Вл. Вожаки // Всегда готов!: рассказы о ленинградских пионерах. Л.: Лениздат, 1969. С. 46–61.

Значок 1931 — Значок «Готов к труду и обороне»: положение и инструкция по сдаче испытаний, утвержденные ВСФК СССР. М.; Л.: ОГИЗ: Физкультура и туризм, 1931.

Каган 1929 — Каган А. Г. 45 дней среди молодежи. Л.: Прибой, 1929.

Козаков 2002 — Козаков М. Э. Избранное. М.: Издательство «Гудьял-пресс», 2002.

Кудинов 1972 — Кудинов Б. Ласточки нового мира // Пламя первых костров. М.: Московский рабочий, 1972. С. 44–89.

Малахов 1925 — Малахов С. А. О партии и любимой // Русская поэзия XX века: антология русской лирики от символизма до наших дней / И. С. Ежов, Е. И. Шамурин; с вводной статьей В. Полянского. М.: Новая Москва, 1925. С. 548–549.

Маршак 1928 — Маршак С. Я. Отряд // Еж. 1928. № 1, янв. С. 14–16.

Маршак 1928а — Маршак С. Я. Отряд. М.; Л.: Государственное издательство, 1928.

Маршак 1929 — Маршак С. Я. Веселый час: песни, загадки, прибаутки, считалки. Л., 1929. (Приложение к журналу «Еж»).

Маршак 1930 — Маршак С. Я. Отряд. М.; Л.: Государственное издательство, 1930.

Маршак 1933 — Маршак С. Я. Отряд. М.; Л.: Молодая гвардия, 1933.

Маршак 1938 — Маршак С. Я. Отряд / в обработке М. А. Эффенди. Баку: Азернешр, 1938.

Маршак 1968 — Маршак С. Я. Собрание сочинений: в 8 т. / под ред. В. М. Жирмунского [и др.]. М.: Художественная литература, 1968–1972.

Маршак 1971 — Маршак С. Я. Сказки. Песни. Загадки. М.: Детская литература, 1971.

Маршак 1973 — Маршак С. Я. Стихотворения и поэмы / вступ. ст. В. Смирновой; сост. В. Смирновой и М. Гаспарова; подгот. текста и примеч. М. Гаспарова. Л.: Советский писатель, 1973.

Никонов 1988 — Никонов В. А. Ищем имя. М.: Советская Россия, 1988.

Нормы 1937 — Нормы «готов к труду и обороне» (ГТО): БГТО. ГТО I. ГТО. II-й ступ. Киев: Издательство спортивного общества «Здоровье» при ЦК МСТ Украины, 1937.

Популярность — Популярность имен в Москве и области в XX веке // Меркатор. https://names.mercator.ru/#.

Овалов, Шаповалова 1932 — Овалов Л., Шаповалова А. Непосредственные впечатления // 30 дней. 1932. № 3. С. 27–40.

Панферов 1972 — Панферов А. Когда мы были пионерами // Пламя первых костров. М.: Московский рабочий, 1972. С. 196–238.

Правила 1930 — Правила уличного движения. М.: Издательство газеты «Известия Мособлисполкома», 1930.

Пришвин 2009 — Пришвин М. М. Дневник. 1932–1935: Кн. восьмая. СПб.: ООО «Издательство „Росток“», 2009.

Чуковский 1988 — Чуковский К. И. Маршак // Я думал, чувствовал, я жил: Воспоминания о Маршаке. М.: Советский писатель, 1988. С. 123–142.

Чуковский 2013 — Чуковский К. И. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 12. М.: Агентство ФТМ, Лтд., 2013.

Шокорев 1925 — Шокорев В. И. Дневник, 1925–1927 // Прожито: корпус дневников. 1925. 10 февр. https://corpus.prozhito.org/notes?diaries=%5B1573%5D&diaryTypes=%5B1%5D&offset=25.

Юный затейник 1934 — Юный затейник: [сб.] / сост. И. А. Сарайкин. Испр. изд. [Сталинград]: Сталинградское краевое государственное издание (Краснодар: тип. Адыгнациздата), 1934.

Исследования

100 книг 1931 — 100 книг твоему ребенку. М.; Л.: [ОГИЗ СССР], 1931.

Болотин 1933 — Болотин С. Лирический силуэт пионерии: (Маршак С. «Отряд») // Детская и юношеская литература. 1933. № 9. С. 14–15.

Бухштаб 1975 — Бухштаб Б. Поэзия Маршака 20-х годов // Жизнь и творчество Маршака. М.: Детская литература, 1975. С. 70–80.

Леонтьева 2005 — Леонтьева С. «Кто шагает дружно в ряд?»: (Об одном жанре пионерской словесности) // Живая старина. 2005. № 4. С. 27–31.

Майзель 1928 — Майзель М. Порнография и патология в современной литературе // Голоса против: Критический альманах / Г. Горбачев, Г. Ефимов, М. Майзель, Е. Мустаигова, Зел. Штейнман. Л.: Издательство писателей в Ленинграде, 1928. С. 115–173.

Трифонова 1931 — Трифонова Т. Революционная детская книга // Детская литература: критический сборник / под ред. А. В. Луначарского. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1931. С. 22–42.

Чупырина 1930 — Чупырина Л. Продукция детской книги за 1929 г. // Книга детям. 1930. № 2–3. С. 7–16.

References

100 knig 1931 — 100 knig tvoemu rebenku [100 books for your child] (1931). Moscow, Leningrad: OGIZ SSSR.

Bolotin 1933 — Bolotin, S. (1933). Liricheskiy siluet pionerii (Marshak S. “Otryad”) [Lyrical silhouette of the pioneers (Marshak S. The Squad)]. Detskaia i yunosheskaya literature, 9, 14–15.

Bukhshtab 1975 — Bukhshtab, B. (1975). Poesiya Marshaka 20-kh godov [Poetry of Marshak of the 20s]. In Zhizn i tvorchestvo Marshaka [Life and work of Marshak] (pp. 70–80). Moscow: Detskaia literatura.

Chupyrina 1930 — Chupyrina, L. (1930). Produkcija detskoy knigi za 1929 god [Children’s book production for 1929]. Kniga detyam, 2–3, 7–16.

Leont'eva 2005 — Leont'eva, S. (2005). "Kto shagaet druzhno v ryad?" (Ob odnom zhanre pionerskoy slovesnosti) ["Who walks together in a row?" (About one genre of pioneer literature)]. Zhivaya starina, 4, 27–31.

Mayzel' 1928 — Mayzel', M. (1928). Pornografiya i patologiya v sovremennoy literature [Pornography and pathology in modern literature]. In G. Gorbachev, G. Efimov, M. Majzel', E. Mustaigova, Zel. Shtejnman (Eds.), Golosa protiv: Kriticheskij al'manah [Votes against: Critical almanac] (pp. 115–173). Leningrad: Izdatel'stvo pisatelej v Leningrade.

Trifonova 1931 — Trifonova, T. (1931). Revolyutsionnaya detskaya kniga [Revolutionary children's book]. In A. V. Lunacharskii (Ed.), Detskaia literatura: kriticheskiy sbornik [Children's literature: a critical collection] (pp. 22–42). Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury.

Nikolai Guskov

Saint Petersburg State University; ORCID: 0000-0001-6189-2709

THE CREATIVE HISTORY OF THE FORGOTTEN BOOK BY SAMUIL MARSHAK'S

The article compares six versions of Samuil Ya. Marshak poem *Otrjad* (Detachment): it's publication in the magazine *Ezh* (Hedgehog) (1928); separate editions 1928, 1930 and 1933; the final text published in the collection in 1935; and a revision by M. A. Effendi in 1938. This poem marks Marshak's first engagement with the theme of the pioneer movement. The book was widely known, popular, highly praised by critics; however, from 1938 until the poet's death, it was never reprinted and is now entirely forgotten. Analyzing the poetics, themes, and creative history of the text helps to understand the reasons behind its unusual fate. With each reprint, Marshak revised the text to reflect changes in societal realities, public sentiment, stylistic and ideological trends of that time, and critical reception. The poet's desire to reconcile his creative attitudes with external requirements led to a compensatory editing method: the composition and style, new themes were modified, but the subtext was preserved — philosophical, ethical issues, important for Marshak, running through all of his work. Marshak's pedagogical stance only partially aligned with the objectives of the pioneer movement; as a result, while the text captivated and delighted readers, it failed to reflect the political specifics of the children's organization, and ceased to be published after the appearance of poems about pioneers written by other authors in accordance with official ideology. However, the universality and archetypal content, the poetic mastery of the book *The Detachment* remained relevant and deserving of attention from modern readers.

Keywords: Samuil Marshak, children's literature, creative history, textology, Russian poetry of the 20th century, images of pioneers

Максим Чернышов

ПОЭТИКА ЗАЧИНОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АРКАДИЯ ГАЙДАРА ДЛЯ ДЕТЕЙ

В статье анализируется поэтика зачинов в 15 произведениях Аркадия Гайдара для детей от повести «Р. В. С.» (1926) до сказки «Горячий камень» (1941) в аспекте эволюции идиостиля писателя. Под «зачином» понимается первый абзац произведения, что заставляет попутно затронуть проблему текстологического изучения наследия Гайдара, поскольку в разных изданиях имеются разночтения, иногда весьма существенные, именно в начальных абзацах — в том числе и связанные с теми вопросами структурной организации и мотивного наполнения, которые находятся в центре внимания в данной статье. Автор выявляет, что в зачинах ранних произведений писателя 1920 — начала 1930-х гг. доминируют мотивы места действия без прямого представления персонажей, хотя герои-дети могут вводиться через прием несобственно-прямой речи. В текстах первой половины 1930-х гг. появляются номинации героев от лица рассказчика, в основном групповые, и вырабатывается зачинная риторическая формула, сопрягающая имена трех героев с их возрастом. С 1934 г. в зачинах фигурируют, а с конца 1930-х гг. доминируют взрослые персонажи, при том, что главными героями остаются дети. Примерно в тот же период постоянными для зачинов Гайдара становятся мотивы тревоги и социального труда. Это адекватно отражает общее направление идейно-тематической эволюции писателя: от изображения жизни прежде всего детей к изображению отношений детей и взрослых, становящихся полноправными протагонистами произведений.

Ключевые слова: Аркадий Гайдар, зачин, экспозиция, идиостиль, мотив, мотивная структура, рассказчик, несобственно-прямая речь

У Аркадия Гайдара заслуженная репутация блестящего стилиста. Нетрудно поверить свидетельству Константина Паустовского,

Максим Рудольфович Чернышов, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, mrchernyshov@k66.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-153-176

также общепризнанного мастера стиля, что свои новые произведения Гайдар читал друзьям наизусть, без рукописи [см.: Паустовский 1972, 164] — и дело не только в нескончаемой работе по оттачиванию слога, но и в уникальных чертах идиостиля и узнаваемости гайдаровских текстов.

Можно предположить, что эти черты должны быть особенно ярко выражены в сильных местах текста — зачинах и концовках. Не случайно исследователи, характеризуя какие-то конкретные особенности образности или стиля Гайдара, обращают особое внимание именно на начальные и финальные фразы произведений [напр., Литовская 2017, 277; Субботина 2011, 15–16]. Но никто еще, насколько нам известно, не изучал эти фрагменты специально. Правда, в монографии И. Субботиной и А. Ворожбитовой не только особо рассмотрены зачинные фрагменты Гайдара, но и сделаны некоторые выводы относительно их организации: «В произведениях А. Гайдара начало обычно разбито на множество коротких абзацев, состоящих из простых неосложненных предложений в сочетании со сложносочиненными и сложноподчиненными с придаточными определительными, времени, цели, то есть те, которые являются наиболее характерными для разговорно-обиходного стиля» [Субботина 2020, 96]. Однако эти наблюдения касаются исключительно лингвистических аспектов гайдаровского стиля и к тому же не учитывают его эволюционных изменений. Между тем эти фрагменты, безусловно, заслуживают и специфически литературоведческого анализа. Начало и финал — важнейшие элементы художественной структуры произведения. «Эффективным средством задержать внимание читателя на важных по смыслу моментах и комбинаторных приращениях смысла является помещение их в сильную позицию... Такими сильными позициями являются начало и конец текста или его формально выделенные части...» [Арнольд 2010, 69].

Однако «начало» — слово, не обладающее достаточной терминологической строгостью и точностью. Приемлемым термином вслед за Б. В. Томашевским мы полагаем «зачин»: «С точки зрения расположения повествовательного материала начало повествования именуется *зачином*, или *приступом*» (курсив автора — *М. Ч.*) [Томашевский 1999, 185]. Хотя традиционно термин «зачин» связывается с фольклором, однако в науке сложилась достаточно давняя практика применять его к авторским произведениям практически любых жанров. Например, В. М. Жирмунский еще в 1920-х гг. (когда была написана и работа Томашевского) упоминал о зачинах в стихах Фета, Блока, Белого [Жирмунский 1928, 131, 199,

273]). Ю. М. Лотман в монографии 1990 г. «Внутри мыслящих миров» отрефлексировал правомерность вывода термина за пределы фольклористики и заодно обозначил еще один аспект значимости начальных фрагментов для структуры произведения: «Известно, что начало текста, его „зачин", пользуясь термином, принятым для фольклора, играет роль семиотического индикатора: по нему аудитория определяет, в каком семиотическом ключе следует воспринимать последующее» [Лотман 2010, 360]. В последние десятилетия не только сам термин «зачин» оказался распространенным инструментом анализа литературных произведений, но и обозначаемое им явление все чаще становится отдельным аспектом этого анализа, которому посвящаются специальные работы как собственно историко-литературного [см., напр., Данилова 1981; Винокурова 2004; Чернышов 2017; Чернышов 2022], так и теоретического и методологического характера [Ефименко 2020; Силаев 2013].

Статья В. Силаева посвящена проблеме, с которой неизбежно сталкивается любой исследователь, изучающий поэтику зачина: где заканчивается эта часть текста, каковы критерии определения его нижней границы? Ясно, что эти критерии должны быть различными для стихов и прозы, для миниатюр и эпопей. Представляется не менее очевидным, что они должны различаться и в зависимости от выбранного аспекта поэтики. Например, Ю. М. Лотман в цитированной работе приводит в пример детективный зачин романа Чернышевского «Что делать?» [Лотман 2010, 360], относя к зачину, очевидно, всю первую главу. Это оправдано, если иметь в виду сюжет и композицию романа. Но исследователю стиля необходимо использовать более тонкий инструмент и ставить границу зачина ближе к началу повествования.

По-видимому, при отсутствии единого общепринятого критерия делимитации зачина этот вопрос должен решаться каждый раз особо в зависимости от специфики литературного материала и выбранного аспекта анализа. Предмет нашего рассмотрения в данной работе — начальные фрагменты в произведениях Гайдара, заведомо предназначенных для детской аудитории и принадлежащих к жанрам повести, рассказа и сказки. Вот их перечень с соблюдением хронологии публикаций: «Р. В. С.» (1925), «На графских развалинах» (1929), «Школа» (1929), «Четвертый блиндаж» (1931), «Дальние страны» (1931), «Пусть светит» (1933), «Сказка о Военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове» (1933), «Военная тайна» (1934), «Синие звезды» (1934), «Голубая чашка» (1935), «Судьба барабанщика» (1938), «Дым в лесу» (1939), «Чук

и Гек» (1939), «Тимур и его команда» (1940), «Горячий камень» (1941) — всего 15 произведений.

Поскольку главный предмет нашего интереса — стиль, будем считать зачином первый цельный фрагмент основного текста произведения, выделенный самим автором, то есть, первый абзац. И здесь мы сразу встречаемся с трудностью, так как у многих произведений Гайдара существуют разные редакции начальных фрагментов, различающиеся прежде всего распределением первых фраз по абзацам. При этом текстология гайдаровского наследия разработана пока слабо, общепринятых канонических версий не существует, а разночтения, причем без каких-либо комментариев по этому поводу, без указаний на источники текста, встречаются и в наиболее авторитетных изданиях, в том числе многотомных собраниях сочинений. Текстов с такими разночтениями — 8, более половины. В частности, в четырехтомниках разных лет под редакцией Бориса Камира (1955–1956; 1959–1960; 1964–1965; 1971–1974) явственна тенденция к слиянию двух-трех первых абзацев прижизненных изданий в один (таковы зачины «Дальних стран», «Пусть светит», «Военной тайны», «Голубой чашки», «Судьбы барабанщика»).

Основной задачей нашей статьи является изучение динамики одного из частных аспектов идиостиля Гайдара, поэтики зачинов, начальных абзацев его произведений. Но, поскольку эти абзацы в разных изданиях представлены в различающихся вариантах, мы вынуждены учитывать и осмыслять эти разночтения, ни в коей мере не претендуя на решение текстологических проблем, а лишь по возможности обосновывая большую или меньшую близость той или иной версии текста к идиостилю гайдаровских зачинов с учетом его эволюции.

В ранних произведениях Гайдара зачин обычно посвящен описанию и характеристике места действия.

Самым масштабным трансформациям подвергался зачин первого детского произведения Гайдара — повести (иногда ее называют рассказом) «Р. В. С.» Она существует в трех очень разных редакциях. Первая, напечатанная в пермской газете в 1926 г. под заглавием «Реввоенсовет» (набор производился прямо с утраченной впоследствии рукописи), была предназначена для взрослых и начиналась так:

> Кругом было тихо и пусто. Раньше иногда здесь подымался дымок, когда к празднику мужики варили тайком самогонку, но теперь мужики

уже перестали прятаться и производство самогонки перенесли прямо в деревню. Раньше сюда забегали ребятишки затем, чтобы побегать, погоняться друг за другом, попрятаться в изломах осевших, полуразрушенных кирпичных сараев.

Здесь было хорошо. Когда-то немцы, захватившие Украину, свозили сюда для чего-то сено и солому. Но немцев скоро прогнали красные, красных — гайдамаки, гайдамаков — петлюровцы, петлюровцев — еще кто-то, и осталось сено, наваленное огромными почерневшими копнами [Гайдар 1987, 288].

Переработав рассказ для детской аудитории, Гайдар отдал его в Госиздат, где текст подвергся поистине варварскому редактированию (см. об этом «Послесловие» А. Никитина [Гайдар 1987, 426]), и зачин был напечатан в следующем виде:

В 1918 году немецкие войска захватили Украину. Заняли они и родное село Димки. Тут они свозили к осевшим и полуразрушенным сараям сено и солому, заготовляя корм для скотины. Немцев прогнали красные. По Украине во время гражданской войны бродило много банд, захватывающих села и города. Красные войска боролись с этими бандами. А забытое сено в родном селе Димки осталось лежать почерневшими и полусгнившими грудами [Голиков 1926, 3].

Несмотря на возмущенное письмо Гайдара, опубликованное в самой «Правде», этот вариант был переиздан в 1930 г. И лишь в детгизовских изданиях начиная с 1934 г. зачин принял окончательный вид:

Раньше сюда иногда забегали ребятишки затем, чтобы побегать и полазить между осевшими и полуразрушенными сараями. Здесь было хорошо [Гайдар 1937, 3].

Можно отметить, что первая фраза этого зачина в основе своей заимствована из зачина в версии для взрослого читателя и, на наш взгляд, не вполне избавлена от «флера» прозы о детях для взрослых.

Но во всех трех версиях зачин выполняет экспозиционную функцию описания места начала действия, с уточнением некоего изменения от недавнего прошлого к настоящему. Второй абзац газетного варианта, не входящий в зачин, приведен для того, чтобы было наглядно видно, что короткая фраза «Здесь было хорошо» изначально начинала именно его, но совсем не соответствовала его содержанию и при редактировании была перенесена в конец первого, из которого при этом исчезли совсем две первые фразы. Немного

сокращенная третья фраза стала первой; в результате информация о том, что было раньше, без предварительной характеристики настоящего подается нестандартно: статичность картины старого сена и полуразрушенных сараев оживляется описанием, которое начинается как бы «на ходу», после потенциального опущенного «старта». Обратим внимание и на то, что фраза «Здесь было хорошо» выглядит объективной характеристикой места, которую дает безличный повествователь, но, завершая абзац об излюбленном месте игр ребятишек, может восприниматься как их суждение в форме несобственно-прямой речи, тем более что этот стилевой прием уже совершенно недвусмысленно используется чуть ниже после введения главного героя: «*А убитые? Так ведь их давно уже нет!*» [Гайдар 1937, 3] — это, конечно, суждение героя повести Димки, а не рассказчика.

Повесть «Школа», впервые опубликованная в 1929 г., также начинается с описания места действия, и ее зачин имеет несколько редакторских версий. Самая объемная из них, состоящая из четырех предложений, встретилась нам лишь в двух последних изданиях четырехтомника 1964–1965 гг. и 1971–1974 гг. издательства «Детская литература»:

> Городок наш Арзамас был тихий, весь в садах, огороженных ветхими заборами. В тех садах росло великое множество «родительской вишни», яблок-скороспелок, терновника и красных пионов. Через город, мимо садов, тянулись тихие зацветшие пруды, в которых вся хорошая рыба давным-давно передохла и водились только скользкие огольцы да поганая лягва. Под горою текла речонка Теша [Гайдар 1971, 93].

В большинстве остальных изданий, в том числе предыдущем издании четырехтомника 1959–1960 гг. (в том же издательстве, которое тогда называлось Детгиз, и с тем же самым ответственным редактором Б. Камиром), эти четыре предложения разделены абзацем, и зачином являются только первые два. Зачины в самых первых изданиях 1930-х гг. содержали еще одно пейзажно-описательное предложение и выглядели так:

> Городок наш Арзамас был тихий, весь в садах, огороженных ветхими заборами. В тех садах росло великое множество «родительской вишни», яблок-скороспелок, терновника и красных пионов. Сады, примыкая один к другому, образовывали сплошные зеленые массивы, неугомонно звеневшие пересвистами синиц, щеглов, снегирей и малиновок [Гайдар 1932, 3].

Эта версия воспроизведена в четырехтомнике, составленном Б. Камовым (1 том — 1979 г.) и в трехтомнике 1986 г. С точки зрения содержания разница почти отсутствует: везде описывается тихий зеленый провинциальный городок. Однако представляется, что идиостилю Гайдара, для которого характерна динамика действия и стилевой лаконизм, больше соответствует самый короткий вариант, который фигурирует в последнем прижизненном издании [Гайдар 1940a, 3].

Не нейтральное описание, но оценочная характеристика места действия является одним из ключевых мотивов и в зачине повести «Дальние страны» (1931). В четырехтомнике Б. Камира дается расширенный вариант:

> Зимою очень скучно. Разъезд маленький. Кругом лес. Заметет зимою, завалит снегом — и высунуться некуда. Одно только развлечение — с горы кататься. Но опять, не весь же день с горы кататься. Ну прокатился раз, ну прокатился другой, ну двадцать раз прокатился, а потом все-таки надоест, да и устанешь. Кабы они, санки, и на гору сами вкатывались. А то с горы катятся, а на гору — никак [Гайдар 1972a, 5].

Во всех остальных изданиях, в том числе прижизненных, весь фрагмент про катание с горы является отдельным вторым абзацем. Впрочем, прием несобственно-прямой речи, на котором он построен, использован и в первых зачинных фразах, перекликаясь с концом зачина «Р. В. С.» и характеризуя настроение главного героя, связанное с местом: там — «хорошо», здесь — «скучно». Хотя даже короткий вариант зачина состоит из четырех предложений, он не нарушает отмеченной тенденции к лаконичности речи, так как первых три предложения чрезвычайно кратки.

В рассмотренных трех зачинах с доминированием мотива места действия образы героев еще не присутствуют (разве что косвенно — через интонацию). В других ранних произведениях (написанных, ориентировочно, до 1933 г.) герои появляются сразу, причем их появление может быть статичным и динамичным.

> В те дальние, давние годы, когда только что отгремела по всей стране война, жил да был Мальчиш-Кибальчиш [Гайдар 1933b, 5].

В «Сказке о Военной тайне...» (1933), откровенно ориентированной на фольклорную поэтику (в гораздо большей степени, чем «Горячий камень», также считающийся сказкой)[1], главный герой

вводится сразу, с использованием традиционной сказочной формулы «жил да был», но здесь интереснее другое. Для зачинов других произведений Гайдара нехарактерен столь сильный акцент на темпоральных мотивах при явном пренебрежении локальными. Место действия «Сказки о Военной тайне...» обозначается предельно условно как страна — непонятно даже, «наша» или «не наша»: можно найти аргументы в пользу обеих версий. Зато время не только обозначено как очень давнее, но и привязано к историческому событию, пусть и не названному точно. (Заметим, что в русских народных сказках такое указание обычно подразумевается и эксплицируется довольно редко: в академическом издании трехтомника А. Афанасьева в серии «Литературные памятники» 1985–1986 гг. мы нашли лишь 12 таких случаев на 452 текста основного корпуса, это подтверждает и фольклорист Н. Рошияну: «В русской сказке определения времени. ...как правило, отсутствуют в инициальной формуле» [Рошияну 1974, 33]). Других зачинов с доминированием мотива времени действия в нашем материале нет, и это понятно: в большинстве произведений Гайдара действие происходит в эпоху, современную автору, что не требует специального уточнения, и даже в «Р. В. С.» и «Школе» глубина исторического «погружения» совсем небольшая и вполне ясна из контекста следующих абзацев.

Зачин повести «На графских развалинах» (1929) — единственный из всех содержит реплику:

> Из травы выглянула курчавая белокурая голова, два ярко-синих глаза, и послышался сердитый шепот:
>
> — Валька... Валька... да заползай же ты, идол, справа! Заползай сзаду, а то он у-ч-ует [Гайдар 1973, 183].

Повествователь сразу погружает читателя в динамично развивающееся событие, и зачин производит впечатление завязки, хотя на самом деле это вполне экспозиционное повествование об игре героев, не имеющей отношения к основному сюжету. В такой зачин самым естественным образом введены главные персонажи, притом разнообразно: один через портрет и характерную речь, другой только через имя. Отметим также, что время действия не обозначено никак, а вот маркер места («из травы») дается в первых же словах, хотя относится не ко всему произведению, а лишь к конкретному эпизоду.

Также в действии представлены герои в зачине рассказа «Пусть светит» (1933):

> Отец запаздывал, и за стол к ужину сели трое: босой парень Ефимка, его маленькая сестренка Валька и семилетний братишка по прозванию Николашка-баловашка [Гайдар 1933а, 1].

Во всех изданиях четырехтомника Б. Камира, в отличие от остальных изданий, следующая фраза также включена в абзац-зачин: «Только что мать пошла доставать кашу, как внезапно погас свет» [Гайдар 1972а, 101]. Она содержит событие-завязку, что для зачинов Гайдара совершенно нетипично, в связи с чем редакторское решение представляется как минимум спорным.

Обратим внимание, что уже в начальных словах стартовой фразы рассказа впервые в гайдаровских зачинах появляется образ отца, притом в сочетании с мотивом его отсутствия так же, как впоследствии в «Чуке и Геке» и «Тимуре и его команде», а с определенными вариациями и в «Военной тайне». Также впервые отмечаем в зачинах и связанный с этим отсутствием мотив тревоги — пока скорее потенциальной, чем реальной, но по контрасту с идиллической безмятежностью зачинов «Р. В. С.» и «Школы» и изображением рутинного однообразия в зачине «Дальних стран», а также в общем контексте творчества писателя, где этот мотив является сквозным и концептуальным [Литовская 2017], он уже здесь выделяется вполне отчетливо.

В рассказе «Четвертый блиндаж» (1931) зачин представляет героев-детей, причем акцент сделан на их возрасте:

> Кольке было семь лет. Нюрке — восемь. А Ваське и вовсе шесть [Гайдар 1936, 3].

Несмотря на то, что герои — погодки, подчеркивается, что Васька младше других, а разница между Колькой и Нюркой не столь существенна.

В четырехтомниках под редакцией Б. Камира эта фраза опущена совсем, и рассказ начинается с абзаца, который во всех других доступных нам изданиях является вторым и описывает место жительства героев и отношения между ними:

> Колька и Васька — соседи. Обе дачи, где они жили, стояли рядом. Их разделял забор, а в заборе была дыра. Через эту дыру мальчуганы лазили друг к другу в гости [Гайдар 1971, 336].

Интонационно и информативно этот абзац вполне выполняет роль зачина, но более близким к идиостилю Гайдара и соответствующим контексту представляется все-таки первый вариант. Без

указания возраста герои воспринимаются как одногодки, и непонятным выглядит представление далее еще одного героя — Исайки как «ровесника Васьки», а потом откровенно более «детское» поведение Васьки по ходу развития сюжета. Кроме того, разные детские произведения Гайдара предназначены для разных по возрасту целевых аудиторий, и поэтому возраст героев, так или иначе, обозначается им всегда. Важны не сами цифры, а то, что герои совсем юны, это подчеркивается оборотом «и вовсе», хотя абсолютная разница сравнительно невелика. Наконец, зачин, основанный на экспликации возраста героев, образует риторическую модель, повторенную Гайдаром в рассказе 1936 г. «Голубая чашка»:

> Мне тогда было тридцать два года, Марусе двадцать девять, а дочери нашей Светлане шесть с половиной [Гайдар 1940а, 275].

Тема этого рассказа связана с «мыслью семейной», главный герой и одна из героинь — взрослые. Вряд ли стоит выискивать потайные символические смыслы в конкретных цифрах возраста [Октябрьская 2018, 255]. Важно, что взрослые — зрелые, но еще сравнительно молодые и полные сил родители, дочь — почти школьница. Модель, объединяющая зачины «Четвертого блиндажа» и «Голубой чашки», включает трехкомпонентность, сравнительную близость возраста двух персонажей и выделенность возраста третьего. С этим вариантом зачина «Голубая чашка» публиковалась во всех прижизненных изданиях, в изданиях конца 1940-х гг. и в двухтомнике «Сочинений» 1957 г. Однако начиная с первого четырехтомника 1955–1956 гг. почти во всех последующих изданиях, включая все следующие издания четырехтомника Б. Камира, четырехтомник 1979–1982 гг. Б. Камова и трехтомник 1986 г., зачин продолжается фразой, вводящей хронотоп действия и в ранних изданиях выделенной во второй абзац: «Только в конце лета я получил отпуск, и на последний теплый месяц мы сняли под Москвой дачу» [Гайдар 1972а, 267]. Кроме того, в этих же изданиях первое предложение разбито на два, так как перед словом «Марусе» стоит не запятая, а точка, таким образом, зачин составляют не одно, а целых три предложения. Эта последняя замена в отношении идиостиля Гайдара представляется нейтральной, но проигнорировать ее, списав, скажем, на растиражированную опечатку, нельзя, поскольку в одном издании [Гайдар 1982, 111] нам встретился и вариант зачина с этим изменением, но без включения в первый абзац следующей фразы об отпуске и даче.

Объединение первых абзацев в «Голубой чашке» не выглядит столь нелогичным, как в «Пусть светит», так как здесь еще нет события-завязки, и все же содержание и структура этих предложений слишком различны, последнее связано с первым (или первыми) довольно слабо.

Сохранилась рукопись раннего варианта этого рассказа, в котором у героя был сын, а не дочь, но тема и мотивная структура первых фраз были такими же, как в окончательной редакции: «Мне тогда было двадцать семь лет, а сыну Димке пять. Летом я получил отпуск и мы уехали на дачу» [цит. по: Западов 1975, 282]. Таким образом, первоначально у самого Гайдара они составляли один абзац, поэтому вряд ли стоит считать случайным или несущественным то, что в итоге он принял решение их разделить. Можно предположить, что у писателя к этому времени уже сформировалась стилевая установка на интонационное и смысловое единство зачина, которое характерно и для всех уже рассмотренных зачинов в прижизненных изданиях произведений Гайдара 1920-х — первой половины 1930-х гг., и для зачинов в следующих произведениях.

Вероятно, с этим связан и выбор места первого абзацного отступа в начале повести «Военная тайна» (1935). Во всех прижизненных изданиях и большинстве более поздних он сделан после первого предложения:

> Из-за какой-то беды поезд два часа простоял на полустанке и пришел в Москву только в три с половиной [Гайдар 1940а, 177].

Во всех четырехтомниках, в том числе камовском 1979 г., и трехтомнике 1986 г. в зачин включено и следующее предложение, составлявшее второй абзац:

> Это огорчило Натку Шегалову, потому что севастопольский скорый уходил ровно в пять, и у нее не оставалось времени, чтобы зайти к дяде [Гайдар 1972а, 133].

На наш взгляд, это единственный случай, где характерный для редакторской манеры Б. Камира расширенный вариант, полученный слиянием первых абзацев, не только не противоречит идиостилю Гайдара, но и больше соответствует ему, чем короткий. Объединенные в нем фразы тесно связаны между собой по смыслу и интонации, но главное, после «Дальних стран» у Гайдара уже не было, кроме этого, зачинов, даже из одного предложения, в которых не были бы представлены персонажи.

Отметим в первом предложении часто встречающиеся у Гайдара мотивы железной дороги[2] и тревоги [см.: Литовская 2017] (слово «беда» без конкретизации как причина задержки поезда употреблено нестандартным образом, с нарушением узуса, впрочем, очень соответствующим идиостилю Гайдара), во втором — разлуки (не случившейся встречи, тревожного или досадного отсутствия) с близким старшим родственником — мужчиной, что также характерно для зачинов и более ранних («Пусть светит»), и более поздних («Чук и Гек», «Тимур и его команда») произведений Гайдара.

Зачин повести «Судьба барабанщика» (1939) во всех прижизненных и многих позднейших изданиях состоит из одного предложения:

> Когда-то мой отец воевал с белыми, был ранен, бежал из плена, потом по должности командира саперной роты ушел в запас [Гайдар 1938, 4].

В четырехтомниках под редакцией Б. Камира 1955–1956 и 1964–1965 гг., а также в пермском отдельном издании повести 1972 г. этот первый абзац объединен со вторым:

> Мать моя утонула, купаясь на реке Волге, когда мне было восемь лет. От большого горя мы переехали в Москву. И здесь через два года отец женился на красивой девушке Валентине Долгунцовой [Гайдар 1955, 293].

В последнем издании четырехтомника Камира 1971–1973 гг., четырехтомнике Камова 1979–1982 гг., трехтомнике 1986 г., а также во многих отдельных изданиях повести начиная с середины 1970-х гг. в зачин включен и третий абзац прижизненных изданий:

> Люди говорят, что сначала жили мы скромно и тихо. Небогатую квартиру нашу держала Валентина в чистоте. Одевалась просто. Об отце заботилась и меня не обижала [Гайдар 1972а, 299].

На наш взгляд, оба расширенных варианта не соответствуют идиостилю Гайдара. Судя по прижизненным изданиям, писатель явно предпочитал небольшие зачинные абзацы. Лишь в одном случае («Дальние страны») зачин состоит из 4 предложений, но они очень короткие, в них в сумме всего 14 слов. Зачины из трех предложений находим только в ранних вещах — «На графских развалинах», первоначальной редакции «Школы» и «Четвертом

блиндаже». С 1933 г. Гайдар последовательно ограничивает первый абзац одним-двумя предложениями, и даже зачин «Школы» в итоге сокращает до двух фраз.

Дело не только в формальных показателях объема. Ни в одном другом произведении зачин не содержит так много деталей о жизни героя и его семьи до события-завязки. Доминантный мотив короткого варианта зачина — военная биография отца. В расширенных прибавляется информация о судьбе матери и характере мачехи, даются некоторые временные координаты (возраст героя-повествователя, интервал между событиями), а также вводится место начала действия — Москва. Мотивы места действия и возраста встречались в зачинах и ранее, но никогда в комплексе. Впрочем, стоит отметить и то, что здесь эти мотивы и детали тоже даются в самом начале повествования, что и позволило редакторам «ввести» их в зачин через объединение абзацев.

Как минимум с середины 1930-х гг. почти во всех зачинах фигурируют герои-взрослые. И все чаще с этим связывается мотив труда — не просто процесса полезной деятельности, а именно труда как работы, профессии. Эта тема увеличивает свою значимость и удельный вес и в общей структуре произведений. Гайдар входил в литературу, прежде всего, с темой военно-приключенческой. Она из его творчества не исчезает, но тема труда сопрягается с ней в органическое единство и даже теснит приключенческое начало. В повести «Военная тайна» линия главной героини Натки Шегаловой построена на выборе жизненного призвания, а главный мужской персонаж Сергей — военный инженер, и некоторые фрагменты повести словно взяты из производственного романа. Отец главного героя «Судьбы барабанщика» — сапер, и именно работа, связанная с гражданским применением этой военной специальности, позволила ему заслужить досрочное освобождение. Игра героев «Тимура и его команды» заключается в трудовой помощи семьям красноармейцев.

В зачины тема труда проникает еще в первой половине 1930-х гг. и не исчезает оттуда до последних произведений. Запаздывание отца к ужину в зачине «Пусть светит» (1933) пусть не свидетельствует прямо, но достаточно определенно наводит на мысль о задержке на работе. Явно этот мотив впервые вводится в зачине неоконченной повести «Синие звезды» (1934): «Ранним утром взорвался только что разожженный третий горн, и погиб на работе хороший человек» [Гайдар 1973, 289]. В расширенном по сравнению с прижизненными изданиями варианте зачина «Голубой чашки»

(1936) фраза «Только в конце лета я получил отпуск...» свидетельствует, что рассказчик почти все лето напряженно трудится на официальной работе. Доминирует тема труда и в зачине последнего опубликованного, не считая фронтовых рассказов и очерков, произведения Гайдара — сказки «Горячий камень» (1941): «Жил на селе одинокий старик. Был он слаб, плел корзины, подшивал валенки, сторожил от мальчишек колхозный сад и тем зарабатывал свой хлеб» [Гайдар 1972b, 226]. Существенно, что старик занимается не только индивидуальным трудом, но и работает в колхозе, и именно работа сторожем оказывается актуальной для завязки сюжета.

Зачины рассказов 1939 г. «Дым в лесу» и «Чук и Гек», несмотря на то что произведения адресованы разным по возрасту аудиториям (первый подросткам, второй дошкольникам) и по-разному организованы нарративно, имеют схожую мотивную структуру — посвящены работе одного из родителей героев: «Моя мать училась и работала на большом новом заводе, вокруг которого раскинулись дремучие леса» [Гайдар 1939, 3]; «Жил человек в лесу возле Синих гор. Он много работал, а работы не убавлялось, и ему нельзя было уехать домой в отпуск» [Гайдар 1940b, 3]. Очевидное сходство видится и в том, что оба эти персонажа не входят в число главных: мать героя «Дыма в лесу» вообще практически не участвует в действии, а отец Чука и Гека появляется только в самом конце, что выглядит логичным завершением сюжета, движущей силой которого является стремление семьи с ним увидеться. Этот же мотив является одним из ключевых в сюжете и в том же году напечатанной «Судьбы барабанщика», и повести 1940 г. «Тимур и его команда», где он заявлен уже в зачине: «Вот уже три месяца, как командир бронедивизиона полковник Александров не был дома. Вероятно, он был на фронте» [Гайдар 1941, 3].

Военная тема в творчестве Гайдара является сквозной и программной, поскольку в видении писателя «война носит непрекращающийся и всеобщий характер, все члены общества или являются солдатами, или готовятся в солдаты. Военные составляют самый многочисленный отряд персонажей в книгах А. Гайдара, главные герои окружены военными — родными, знакомыми или совсем посторонними...» [Литовская 2012, 95].

В то же время в зачинах военная тема впервые эксплицируется лишь в 1939 г., и при этом она не заменяет тему социального труда, а сплетается с ней. Пусть не явно, а подспудно, или не в самом зачине, а в следующих абзацах военная тема присутствовала

и в началах некоторых других произведений. Упомянутый во втором абзаце «Военной тайны» дядя Натки Шегаловой уже в третьем абзаце оказывается начальником штаба армейского корпуса. Специализация нового завода, построенного посреди дремучих лесов, на котором работает мать героя «Дыма в лесу», не названа осознанно, и когда завод снова оказывается ключевым мотивом в концовке, с нарочитыми недомолвками героя относительно его продукции, но с упоминанием «товарища Ворошилова» (наркома обороны СССР, о чем знал любой подросток предвоенных лет, включая хулигана Фигуру в «Клятве Тимура»), это не оставляет никаких сомнений в его профиле. Явно неслучайно в зачинах последних повестей Гайдара «Судьба барабанщика» и «Тимур и его команда» обозначены армейские должности отцов героев. Подчеркнуто, что они не просто солдаты, а профессиональные военные, а упоминание в последнем случае предполагаемого пребывания на фронте в условиях мирного времени наводит на мысль о длительной командировке (примерно как у героя «Чука и Гека»).

В связи с последним процитированным примером посмотрим, как на уровне риторики реализуется в зачинах одно из проявлений феномена, которое М. А. Литовская назвала «стилевым инфантилизмом Гайдара». Нарратором в «Тимуре и его команде» является безличный повествователь, и первое предложение зачина о полковнике Александрове в целом выглядит объективной констатацией факта его долгого отсутствия дома. Однако второе строится как предположение («Вероятно, он был на фронте»), субъектом которого явно становится кто-то другой — судя по продолжению рассказа, его дочери, действительно, не знающие достоверно места нахождения отца ввиду специфики его профессии («военная тайна» — также постоянный концепт в произведениях Гайдара — [см.: Литовская 2012, 97]). Это не несобственно-прямая речь, как в «Дальних странах», при чтении смена субъекта практически незаметна — так осуществляется «своеобразный эффект наслаивания речи, принадлежащей людям разного возраста, контаминации речи ребенка и взрослого, когда во взрослом повествователе „обнаруживается“ ребенок» [Литовская 2006, 31].

Можно заметить, что подобным образом у Гайдара происходит контаминация речи рассказчика-взрослого с речью не только героя-ребенка, но и героя-взрослого. Даже в приведенном примере произнести эту фразу с одинаковым основанием могут и 13-летняя Женя, и 18-летняя Ольга. Исследовательница О. Плешкова отмечает разноплановость двух фраз начала «Чука и Гека», которая «задает

два возможных варианта прочтения текста: как сказку и как рассказ о современности» [Плешкова 2005, 70]. Первое предложение откровенно ориентировано на сказочный зачин, и в нем звучит «голос рассказчика — веселого и доброго друга ребят» [Гилева 2015, 169]. Второе же ретроспективно воспринимается скорее как передающее речь матери мальчишек, которой приходится объяснять сыновьям причину долгого отсутствия отца просто «работой» без упоминания ее специфики, поскольку осознать суть профессии геолога Чук и Гек в силу возраста еще не в состоянии.

В зачине «Военной тайны» неизвестность причины задержки поезда характеризует скорее степень осведомленности Натки, а не рассказчика, и слова «*какой-то беды*» принадлежат ей, а не ему.

Несмотря на то что материал исследования сравнительно небольшой, анализ мотивной структуры позволяет сделать некоторые обобщения относительно эволюции подхода Гайдара к зачинам своих детских произведений (хотя и не без оговорок, вызванных спорными редакторскими решениями).

Доминирование в зачинах мотива места действия без представления героев характерно только для ранних произведений середины 1920-х — начала 1930-х гг.: «Р. В. С.» (1925), «Школа» (1929), «Дальние страны» (1932). Герои вводятся в этот период лишь косвенно, через прием несобственно-прямой речи («Р. В. С.», «Дальние страны») или же прямой речи и детали портрета («На графских развалинах» (1929)).

В первой половине 1930-х гг. появляются номинации героев от лица рассказчика, в основном сразу нескольких: «Четвертый блиндаж» (1931), «Пусть светит» (1933), «Сказка о Военной тайне...» (1933); последний такой случай — «Голубая чашка» (1935). В первом и последнем из этих зачинов выработана риторическая модель, сопрягающая имена героев с их возрастом. В «Военной тайне» (1934) имя главной героини звучит в «длинном» варианте зачина, в нем же упоминается, хотя пока без имени, ее близкий старший родственник — дядя. Несмотря на акцентирование разницы между ними в возрасте и статусе, следует обратить внимание на то, что Натка — уже не ребенок, в этом зачине впервые упоминаются лишь взрослые; так будет в «Синих звездах» (1934), «Судьбе барабанщика», (1939), «Дыме в лесу» (1939), «Чуке и Геке» (1939), «Тимуре и его команде» (1940), «Горячем камне» (1941) — то есть, во всех более или менее крупных произведениях начиная с 1939 г. Это адекватно отражает смену идейно-тематических ориентиров в творчестве Гайдара: ранее в фокусе была жизнь именно детей или

подростков, теперь — отношения детей и взрослых, становящихся полноправными героями произведений, даже если они меньше задействованы в сюжете.

Зачины ранних произведений Гайдара содержат только идейно нейтральные традиционные экспозиционные мотивы (время и место действия, представление героев). Примерно с середины первой половины 1930-х гг. писатель вводит в эту сильную позицию текста мотивы, которые являются ключевыми и концептуальными для отдельных произведений и всего его творчества в целом.

Начиная с «Пусть светит» (1933) в зачины вводится сквозной и один из доминантных у Гайдара мотив тревоги: «Синие звезды» (1934), «Военная тайна» (1935), «Тимур и его команда» (1940). С ним отчасти связан более специфический мотив долгого отсутствия или досадной не случившейся встречи взрослого родственника, — кроме перечисленных, сюда относится еще «Чук и Гек» (1939) (этот мотив у Гайдара безотносительно к поэтике зачина подробно рассмотрен Н. Суздальцевой [Суздальцева 2017]). Можно заметить, что единственный среди этих родственников не отец — дядя Натки в «Военной тайне» — упомянут лишь во втором абзаце, а все отцы появляются уже в первом, включая и погибшего «хорошего человека» в «Синих звездах», хотя о его отцовстве будет сказано лишь позднее. Важность для Гайдара образа-мотива отца отмечалась в критике не раз (кроме статьи Н. Суздальцевой, см. об этом, например, в монографии В. Смирновой [Смирнова 1972, 172–173]).

Тема социального труда взрослых персонажей появляется в зачинах произведений Гайдара (начиная с «Синих звезд» (1934) или даже с «Пусть светит» (1933)) настолько часто и регулярно, что напрашивается предположение о складывании у Гайдара соответствующего зачинного идейно-тематического комплекса, особенно если учесть, что в основной части произведений эта тема, как правило, не доминирует. В зачинах произведений последних лет («Судьба барабанщика» (1939), «Дым в лесу» (1939), «Тимур и его команда» (1940)) в этот комплекс органично включается военная тема.

Такая эволюция мотивных предпочтений в зачинах выявляется в результате анализа произведений всех основных жанров детских произведений Гайдара — повести, рассказа и сказки. По-видимому, данный аспект структуры зачинов безразличен к специфике этих жанров. Однако другие их элементы могут быть более чутки к особенностям жанровой поэтики. По ходу анализа была выделена «возрастная» риторическая модель в зачинах «Четвертого блин-

дажа» и «Голубой чашки» — судя по всему, эта модель должна быть актуальна только для жанра рассказа с ограниченным числом действующих лиц и простым неразветвленным сюжетом, где можно легко и эффектно представить всех главных героев в первом же абзаце. Так же очевидно сходство риторических конструкций в зачинах произведений другого жанра. Несмотря на отсутствие авторского свидетельства о том, что «Горячий камень» является сказкой, тому можно найти немало доказательств в области поэтики. В частности, зачин его содержит оборот, характерный именно для сказочной риторики: сказуемое, выраженное глаголом «жил», в инверсивной препозиции к подлежащему: *Жил на селе одинокий старик* [Гайдар 1972b, 226]. Этот же оборот, усиленный формульным сказочным повтором-рифмой, присутствует и в зачине «Сказки о Военной тайне...»: «...жил да был Мальчиш-Кибальчиш» [Гайдар 1933b, 5]. С него также начинается «Чук и Гек»: *Жил человек в лесу возле Синих гор* [Гайдар 1940b, 3]. Этот реалистический в целом рассказ содержит и другие фольклорно-сказочные элементы [Плешкова 2005], в том числе в первой фразе, где сказочность выявляется и в топониме: «Он не называет горы каким-нибудь настоящим географическим названием, он говорит: Синие горы. Получается по-сказочному ярко (недаром у Кассиля Синегория — в сказке)» [Гилева 2015, 173]. Однако такой элемент может встретиться в любом месте текста. Зачинным же характером обладает и дает читателю установку на восприятие текста как хотя бы отчасти сказочного прежде всего соответствующая традиционная формула в грамматической основе первого предложения.

Примечания

[1] В единственной прижизненной публикации в журнале «Мурзилка» за 1941 г. авторское обозначение жанра отсутствует.

[2] В первой повести Гайдара «В дни поражений и побед» Сергей Горинов бежит из плена на товарном поезде и доезжает до Новороссийска; в «Р. В. С». Жиган «собирает по эшелонам» на станциях; Борис Гориков в «Школе» едет в Нижний и на Дон на поездах; герои «Дальних стран» живут на железнодорожном разъезде и их мечты о «дальних странах» непосредственно связаны с поездами; Бумбараш на крыше товарного вагона возвращается из плена домой; в поезде «дядя» Сергея Щербачева из «Судьбы барабанщика» совершает одну из своих шпионских операций; почти через всю страну едут на поезде Чук и Гек; жизнь поселка в «Тимуре и его команде» неразрывно связана со станцией и дачными поездами, а Женя мечтает поехать с отцом далеко-далеко

в мягком вагоне. Стоит добавить сюда и известную цитату из ранней автобиографической повести «Всадники неприступных гор» (1926), задающую этот лейтмотив: «Нигде я не сплю так крепко, как на жесткой полке качающегося вагона, и никогда я не бываю так спокоен, как у распахнутого окна вагонной площадки, окна, в которое врывается свежий ночной ветер, бешеный стук колес, да чугунный рев дышащего огнем и искрами паровоза» [Гайдар 1987, 212]. В «Военной тайне» не только первый, но и последний эпизод связан с этим мотивом: Натка провожает Сергея на Дальний Восток на вокзале.

Литература

Источники

Гайдар 1932 — Гайдар А. Школа. М.: Молодая гвардия, 1932.

Гайдар 1933a — Гайдар А. Пусть светит // Пионер. 1933. № 17–18, сент. С. 1–5.

Гайдар 1933b — Гайдар А. Сказка о Военной Тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове / рис. В. М. Конашевича. М.: Молодая гвардия, 1933.

Гайдар 1936 — Гайдар А. Четвертый блиндаж: рассказ / рис. П. Алякринского. 4-е изд. М.: Детиздат, 1936.

Гайдар 1937 — Гайдар А. Р. В. С. / рис. Д. Шмаринова. М.: Детиздат, 1937.

Гайдар 1938 — Гайдар А. Судьба барабанщика: [начало повести] // Пионерская правда. 1938. 2 нояб., № 149(2143). С. 4.

Гайдар 1939 — Гайдар А. Дым в лесу / рис. А. Ермолаева. М.: Детиздат, 1939.

Гайдар 1940a — Гайдар А. Мои товарищи: Рассказы. М.: Советский писатель, 1940.

Гайдар 1940b — Гайдар А. Чук и Гек / рис. А. Ермолаева. М.: Детиздат, 1940.

Гайдар 1941 — Гайдар А. Тимур и его команда / рис. А. Ермолаева. М.: Детиздат, 1941.

Гайдар 1948 — Гайдар А. Сочинения. М.; Л.: изд-во и фабрика детской книги Детгиза, 1948.

Гайдар 1955 — Гайдар А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2: [Дальние страны; Пусть светит; Военная тайна; Голубая чашка; Судьба барабанщика]. М.: Детгиз, 1955.

Гайдар 1971 — Гайдар А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: [Автобиография; Р. В. С.; Школа; Четвертый блиндаж] / [коммент. Ф. Эбин]. М.: Детская литература, 1971.

Гайдар 1972a — Гайдар А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2: [Дальние страны; Пусть светит; Военная тайна; Голубая чашка; Судьба барабанщика] / [коммент. Ф. Эбин]. М.: Детская литература, 1972.

Гайдар 1972b — Гайдар А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3: [Дым в лесу; Чук и Гек; Советская площадь; Василий Крюков; Патроны; Поход; Маруся; Совесть; Тимур и его команда; Комендант снежной крепости; Горячий камень; Клятва Тимура; Фронтовые записи; Произведения разных лет] / [коммент. Ф. Эбин]. М.: Детская литература, 1972.

Гайдар 1973 — Гайдар А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 4.: [Обыкновенная биография в необыкновенное время; В дни поражений и побед; На графских развалинах; Неоконченные произведения; Фельетоны и очерки; Из писем и дневников] / [коммент. Ф. Эбин]. М.: Детская литература, 1973.

Гайдар 1982 — Гайдар А. Тимур и его команда: Повести и рассказы. Архангельск: Северо-Западное книжное изд-во, 1982.

Гайдар 1987 — Гайдар А. Лесные братья: Ранние приключенческие повести. М.: Правда, 1987.

Голиков 1926 — Гайдар А. Р. В. С. / Аркадий Голиков; рис. А. Пахомова. М.: Госиздат, 1926.

Западов 1975 — Западов А. В. В глубине строки: О мастерстве читателя. 2-е изд., доп. М.: Советский писатель, 1975.

Паустовский 1972 — Паустовский К. Г. Наедине с осенью: Портреты, воспоминания, очерки. 2-е изд. М.: Советский писатель, 1972.

Исследования

Арнольд 2010 — Арнольд И. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. М.: Флинта, 2010.

Винокурова 2004 — Винокурова И. Лингвостилистические аспекты соотношения зачина и концовки в художественном тексте: на материале англоязычных коротких рассказов: автореф. дис. ... канд. филол. наук / [Моск. гос. лингвист. ун-т]. М., 2004.

Гилева 2015 — Гилева Н. О рассказе А. Гайдара «Чук и Гек» // Детские чтения. 2015. № 1(7). С. 168–175. https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/171.

Данилова 1981 — Данилова Н. Структурно-семантическая характеристика абсолютных зачинов в жанре короткого рассказа: дис. ... канд. филол. наук. М., 1981.

Ефименко 2020 — Ефименко А. «Внезапный приступ» как прием порождения зачина текста // Новый филологический вестник. 2020. № 1(52). С. 50–59. DOI: 10.24411/2072-9316-2020-00004.

Жирмунский 1928 — Жирмунский В. Вопросы теории литературы: Статьи 1916–1926. Л.: Academia, 1928.

Литовская 2006 — Литовская М. Стилевой инфантилизм А. Гайдара // Филологический класс. 2006. № 16. С. 30–35.

Литовская 2012 — Литовская М. Аркадий Гайдар (1904–1941) // Детские чтения. 2012. № 2(2). С. 87–104. https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/26.

Литовская 2017 — Литовская М. Тревога как ключевое понятие образа мира в прозе Гайдара // Аркадий Гайдар в современной школе: книга для учителя. Арзамас, 2017. С. 279–285.

Лотман 2010 — Лотман Ю. М. О моделирующем значении понятий «конца» и «начала» в художественных текстах // Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки. СПб.: Искусство — СПб, 2000. С. 427–430.

Октябрьская 2018 — Октябрьская О. С. Мысль семейная в рассказах А. П. Гайдара «Чук и Гек» и «Голубая чашка» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 4(82), ч. 2. С. 253–256. DOI: 10.30853/filnauki.2018-4-2.9.

Плешкова 2005 — Плешкова О. Фольклорно-мифологические элементы в рассказе А. П. Гайдара «Чук и Гек» // Культура и текст. 2005. № 8. С. 70–76.

Рошияну 1974 — Рошияну Н. Традиционные формулы сказки. М.: Наука, 1974.

Силаев 2013 — Силаев В. Проблема делимитации зачина текста и выделение его структурных типов // Известия Вологодского государственного педагогического университета. 2013. № 1–2. С. 28–34.

Субботина 2011 — Субботина И. Языковая и литературная личность Гайдара в лингвориторических параметрах советского художественно-идеологического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Кабардино-Балкарский ГУ. Нальчик, 2011.

Субботина 2020 — Субботина И., Ворожбитова А. Языковая и литературная личность Аркадия Гайдара в лингвориторических параметрах советского дискурса. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2020.

Суздальцева 2017 — Суздальцева Н. Об одной характерной особенности поэтики Гайдара (Опыт системного анализа) // Аркадий Гайдар в современной школе: книга для учителя. Арзамас, 2017. С. 293–298.

Томашевский 1999 — Томашевский Б. Теория литературы: Поэтика: Учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 1999.

Чернышов 2017 — Чернышов М. Зачин англоязычного серийного детектива // Культурные коды зарубежной литературы: материалы I Всероссийской

научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. Г. Г. Ишимбаева. Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. С. 127–141.

Чернышов 2022 — Чернышов М. Поэтика зачинов в сказах П. П. Бажова // П. П. Бажов в меняющемся мире / М. А. Литовская, Е. К. Созина, Е. Е. Приказчикова. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2022. С. 132–149.

References

Arnol'd 2010 — Arnol'd, I. (2010). Stilistika. Sovremennyi angliiskii yazyk: uchebnik dlya vuzov [Stylistics. Modern English: university textbook]. Moscow, Flinta.

Chernyshov 2017 — Chernyshov, M. (2017). Zachin angloyazychnogo serinogo detektiva [The Opening of an English-Language Serial Detective Story]. In G. G. Ishimbaeva (Ed.), Kul'turnye kody zarubezhnoi literatury: materialy I Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Cultural Codes of Foreign Literature: Proceedings of the 1st All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation] (pp. 127–141). Ufa: RIC BashSU.

Chernyshov 2022 — Chernyshov, M. (2022). Poetika zachinov v skazakh P. P. Bazhova [The Poetics of Openings in Pavel Bazhov's Skazy]. In M. A. Litovskaya, E. K. Sozina, E. E. Prikazchikova (Eds.), P. P. Bazhov v menyayushchemsya mire [P. P. Bazhov in a Changing World]. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta.

Danilova 1981 — Danilova, N. (1981). Strukturno-semanticheskaya kharakteristika absolyutnykh zachinov v zhanre korotkogo rasskaza [Structural-Semantic Characteristics of Absolute Openings in the Short Story Genre] (doctoral dissertation). Moscow.

Efimenko 2020 — Efimenko, A. (2020). "Vnezapnyi pristup" kak priem porozhdeniya zachina teksta ['Sudden Onset' as a Technique for Generating Text Openings]. Novyi filologicheskii vestnik, 1(52). DOI: 10.24411/2072-9316-2020-00004.

Gileva 2015 — Gileva, N. (2015). O rasskaze A. Gaidara "Chuk i Gek" [On Arkady Gaidar's Short Story "Chuk and Gek"]. Detskie chtenia, 1(7), 168–175. Retrieved from: https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/171.

Litovskaya 2006 — Litovskaya, M. (2006). Stilevoi infantilizm A. Gaidara [Stylistic Infantilism in Arkady Gaidar's Works]. Filologicheskii klass, 16, 30–35.

Litovskaya 2012 — Litovskaya, M. (2012). Arkadii Gaidar (1904–1941) [Arkady Gaidar (1904–1941)]. Detskie chtenia, 2(2), 87–104. Retrieved from: https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/26.

Litovskaja 2017 — Litovskaja, M. (2017). Trevoga kak kljuchevoe ponjatie obraza mira v proze Gajdara [Anxiety as a key concept of the image of the world in Gaidar's prose]. In Arkadij Gajdar v sovremennoj shkole [Arkady Gaidar at the modern School] (pp. 279–285). Arzamas.

Lotman 2010 — Lotman, Yu. M. (2010). O modeliruyushchem znachenii ponyatii "kontsa" i "nachala" v khudozhestvennykh tekstakh [On the Modeling Significance of the Concepts of 'End' and 'Beginning' in Literary Texts]. In Yu. M. Lotman, Semiosfera. Kul'tura i vzryv. Vnutri myslyashchikh mirov. Stat'i. Issledovaniya. Zametki [Semiosphere. Culture and Explosion. Inside the Thinking Worlds. Articles. Studies. Notes] (pp. 427–430). Saint Petersburg: Iskusstvo–SPb.

Oktyabrskaya 2018 — Oktyabrskaya, O. S. (2018). Mysl' semeinaya v rasskazakh A. P. Gaidara "Chuk i Gek" i "Golubaya chashka" [The Family Theme in Arkady Gaidar's Short Stories "Chuk and Gek" and "The Blue Cup"]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 4(82), 2. DOI: 10.30853/filnauki.2018-4-2.9.

Pleshkova 2005 — Pleshkova, O. (2005). Fol'klorno-mifologicheskie elementy v rasskaze A. P. Gaidara "Chuk i Gek" [Folklore and Mythological Elements in Arkady Gaidar's Short Story "Chuk and Gek"]. Kul'tura i tekst, 8, 70–76.

Roshiyanu 1974 — Roshiyanu, N. (1974). Traditsionnye formuly skazki [Traditional Fairy-Tale Formulas]. Moscow: Nauka.

Silaev 2013 — Silaev, V. (2013). Problema delimitatsii zachina teksta i vydelenie ego strukturnykh tipov [The Problem of Delimiting Text Openings and Identifying Their Structural Types]. Izvestiya Vologodskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 1–2, 28–34.

Subbotina 2011 — Subbotina, I. (2011). Jazykovaja i literaturnaja lichnost' Gajdara v lingvoritoricheskih parametrah sovetskogo hudozhestvenno-ideologicheskogo diskursa [Gaidar's Linguistic and Literary Personality in the Linguistic parameters of Soviet Artistic and Ideological Discourse] (doctoral dissertation). Kabardino-Balkarian State University, Nal'chik.

Subbotina 2020 — Subbotina, I., Vorozhbitova, A. (2020). Jazykovaja i literaturnaja lichnost' Arkadija Gajdara v lingvoritoricheskih parametrah sovetskogo diskursa [Gaidar's Linguistic and Literary Personality in the Linguistic parameters of Soviet Discourse]. Moscow: Aj Pi Ar Media.

Suzdal'ceva 2017 — Suzdal'ceva, N. (2017). Ob odnoj harakternoj osobennosti pojetiki Gajdara (Opyt sistemnogo analiza) [On one characteristic feature of Gaidar's poetics (Experience of system analysis)]. In Arkadij Gajdar v sovremennoj shkole [Arkady Gaidar at the modern School]. Arzamas.

Tomashevskii 1999 — Tomashevskii, B. (1999). Teoriya literatury: Poetika: Ucheb. posobiye [Theory of Literature: Poetics: Textbook]. Moscow: Aspent Press.

Vinokurova 2004 — Vinokurova, I. (2004). Lingvostilisticheskie aspekty sootnosheniya zachina i kontsovki v khudozhestvennom tekste: na materiale angloyazychnykh korotkikh rasskazov [Linguo-Stylistic Aspects of the Correlation Between the Opening and Ending in a Literary Text: Based on English-Language Short Stories] (doctoral dissertation). Moscow State Linguistic University, Moscow.

Zhirmunskii 1928 — Zhirmunskii, V. (1928). Voprosy teorii literatury: Stat'i 1916–1926 [Problems of Literary Theory: Articles 1916–1926s]. Leningrad: Academia.

Maksim Chernyshov

Ural Federal University; ORCID: 0000-0001-9537-6833

THE POETICS OF BEGINNINGS IN ARKADY GAIDAR'S WORKS FOR CHILDREN

The article analyzes the poetics of opening passages in 15 works by Arkady Gaidar for children, spanning from *R. V. S.* (1926) to *The Hot Stone* (1941), in the context of the evolution of the writer's idiostyle. The opening passage is understood as the first paragraph of a text. It necessitates addressing issues of Gaidar's textology, since more than half of the examined works exhibit significant textual variations in their initial paragraphs across different editions. These variations often pertain to structural organization and motif content, which are central to the analysis. The author identifies that in the opening passages of Gaidar's early works — from the 1920s to the early 1930s — motifs of local setting dominate, without direct character introductions, although child protagonists may be introduced via free indirect speech. In the texts of the early 1930s, character nominations by the narrator — mainly group-based — begin to appear, and a rhetorical formula emerges in the openings, linking the names of three protagonists with their ages. Starting in 1934, adult characters are included in the openings, and by the late 1930s they dominate, even though children remain the main protagonists. Around the same time, motifs of anxiety and social labor become a consistent feature in Gaidar's openings. This reflects the general ideological and thematic evolution of the writer: from depicting children's lives to portraying the relationships between children and adults, who increasingly become full-fledged protagonists in his works.

Keywords: Arkady Gaidar, opening passage, exposition, idiostyle, motif, motif structure, narrator, free indirect speech

Борис Степанов, Святослав Костенко

«ЭТО ВСЕ МОЕ, РОДНОЕ»: КРАЙ И ЕГО ИСТОРИЯ В ШКОЛЬНЫХ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ПОСОБИЯХ 1960–1980-Х ГОДОВ[1]

Краеведение как практика производства локального знания изучено достаточно неравномерно. Стремясь компенсировать дефицит исследований школьного краеведения, авторы статьи обращаются к компаративному анализу корпуса краеведческих пособий для средних школ, выпущенных в 1960-е — 1980-е гг. Отправной точкой для анализа выступает история краеведения в послевоенный период в контексте трансформации школьного образования. Сочетая качественные и количественные методы исследования, авторы дают эскизную характеристику процессам формирования корпуса краеведческих учебных пособий, показывают, как строится рассказ о крае и его истории. Опираясь на сформированный советской школьной картографией образ великой страны, краеведческие учебники этого периода разрабатывают дискурс малой родины, делая акцент на формировании эмоциональной принадлежности к краю. В отличие от дореволюционных и раннесоветских аналогов, в этих пособиях доминирует исторический нарратив о регионе. Этот нарратив в малой степени задействует дискурс наследия и делает акцент не на древности, а на героической современности. Еще одной специфической чертой этих пособий можно считать их слабую вписанность в систему краеведческих институтов и практик, а также скудость указаний на возможности активного освоения местного материала и взаимодействия с окружающей средой.

Ключевые слова: исследование учебников, краеведение, средняя школа, позднесоветский период, образ края, исторический нарратив, современность, наследие

Борис Евгеньевич Степанов, Университет Нантерра, Париж, boris.stepanov@gmail.com

Святослав Максимович Костенко, Высшая школа экономики (Культурные исследования) НИУ ВШЭ, Москва, svyatoslav.kostenko@gmail.com

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-177-205

Несмотря на то что анализ исторических и географических нарративов достаточно давно выступает одним из ключевых направлений в изучении учебной литературы, проблематика региональности лишь в последние годы завоевывает свое место в этом исследовательском поле. Это в полной мере относится и к изучению развития школьного краеведения на постсоветском пространстве[2]. Впрочем, и здесь существуют свои диспропорции: если дореволюционные учебники [Матханова, Родигина, 2018] и особенно учебная и научно-популярная литература 1920-х — 1930-х гг. попадала в фокус внимания[3], то разрозненный корпус пособий позднесоветского времени не вызывал интереса за пределами ведомственной аналитики и, тем более, не получал интерпретации в сравнительной перспективе[4].

Несмотря на региональное разнообразие эти издания носят достаточно трафаретный характер. Тем не менее обращение к анализу этого корпуса представляет определенный интерес. Эти пособия позволяют реконструировать модель, которая отличается, с одной стороны, от предшествующих (и в том числе советских) формаций краеведческого дискурса, а с другой — от постсоветских краеведческих пособий. В нашей статье мы обратимся к изучению общих рамок и типичных приемов представления региона, призванных содействовать формированию чувства привязанности к родному краю. Принимая во внимание синтетический характер краеведческих пособий, комбинирующих фрагменты различных дисциплин, мы обратимся преимущественно к анализу того, как создается образ истории региона.

Реализация поставленной задачи связана с целым рядом ограничений. Прежде всего они связаны с большим объемом корпуса подлежащих изучению текстов. На протяжении выбранного периода практически в каждом из регионов СССР была сформирована линейка краеведческих пособий, предназначенных для разных ступеней образования. Многие из пособий переиздавались и дополнялись с различной периодичностью. Поскольку эти пособия выпускались региональными издательствами, то само выявление их корпуса представляет собой определенную техническую проблему. Поэтому наш анализ носит пилотный характер, а его результаты являются предварительными.

Анализируемый корпус учебных пособий был сформирован в ходе обследования фондов московских библиотек[5]. Наряду с полными текстами в него вошли метаданные о 214 учебных пособиях, которые используются нами в ходе количественного анализа. В кор-

пус включались как пособия, представляющие «историческое краеведение», так и те, в которых рассказ о природе региона совмещался с отдельными историческими сюжетами. Тексты исключительно природоведческой направленности в корпус не включались. Подавляющее большинство документов корпуса было издано в период с 1965 г. по 1985 г. Характерной, хотя и не повсеместной, являлась ситуация, при которой в одном регионе параллельно издавались две линейки краеведческих пособий, написанных разными авторскими коллективами. Первая (для нее типичны номинации «Записки из истории Родного края», «Родной край») предназначалась для средней школы, вторая, с более академической стилистикой названий («История края: с древних времен до наших дней»), — для старшей. В корпус попали обе линейки, а также дополненные переиздания, в которых исправлялись и дополнялись последние главы и параграфы. Наиболее ранний документ — книга Н. Протопопова «Наш город», посвященная Новосибирску — издан в 1951 г.[6]; а наиболее поздний — «История магаданской области с начала XX века по 1937 год» И. Бацаева — в 1991 г. В наш корпус попали учебные пособия о большинстве регионов РСФСР (в частности, 73 учебных пособия по истории национальных республик (Бурятия, Башкирия, Удмуртия и др.)[7]), что свидетельствует о повсеместном существовании краеведческой литературы. Особенно много пособий было выпущено в регионах Центральной (Рязанская, Ярославская, Московская области) и Южной России (Ростовская область, Краснодарский край) и в основном именно их мы используем для анализа исторических и географических образов.

В ходе исследования мы стремились выявить общие характеристики в представлении образа края и репрезентации его истории, проанализировать стратегии коммуникации создателей этих пособий с их читателями. Для более подробного разбора мы выбрали группу соответствующих изданий для начальной ступени обучения (3–4 класс), в который вошли 27 учебных пособий (из которых 25 представляют историческое краеведение, а в 2 исторические сюжеты занимают примерно равное количество страниц с главами по природоведению) и 3 методических. В разработке методологии мы ориентировались на идею сочетания количественных и качественных методов, которая утвердилась на сегодня в исследованиях учебной литературы [Carrier 2017]. Первая задача нашего исследования состояла в том, чтобы на основе собранных данных охарактеризовать корпус учебников в контексте истории позднесоветского краеведения. Далее мы обращаемся к анализу того, как

формируется образ края как малой родины. Это в свою очередь позволяет нам перейти к характеристике того, как в учебных пособиях данного типа представлен исторический нарратив, какое место в нем занимает описание различных исторических периодов. Полученные в ходе исследования выводы ограничены рамками данного материала и не могут быть экстраполированы на всю совокупность практик школьного краеведения. Изучение последнего требует формирования обращения к другому корпусу материалов, более обширному количественно и разнообразному содержательно.

Школьное краеведение в советский период

Расцвет школьного краеведения в 1920-е гг. был связан с попытками последовательной реализации принципа локализации в соединении с принципами «прогрессивной» педагогики, прежде всего американской. Возможность сближения школы и жизни и повышения активности учащихся идеологи образования видели в отказе от традиционной предметно-урочной системы. Они критиковали традиционные формы учебной литературы (в частности, идею учебника) и ориентировались на комплексность как ведущий принцип организации учебного процесса, обращаясь к практикам освоения ближайшего окружающего мира (экскурсии, обследования и т. д.) [Степанов 2021; Степанов 2022; Степанов 2023]. Свертывание краеведческого движения в конце 1920-х — начале 1930-х гг., сопровождавшееся разгромом его актива, привело и к трансформации школьного краеведения. В частности, как отмечал исследователь П. В. Иванов, в 1930-е гг. были практически ликвидированы школьные краеведческие музеи [Иванов 1966, 150][8].

В процессе огосударствления краеведения, которое происходило на протяжении первой половины 1930-х гг., в качестве приоритетных для него были обозначены задачи «воспитания масс в духе советского патриотизма и верным помощником советских и хозяйственных органов в деле изучения наших необъятных просторов и несметных богатств нашей Родины» [Козлов 2013, 78]. Интересно, что, описывая развитие школьного краеведения, авторы советских исследований часто ссылались в качестве отправной точки на постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», в котором давалась новая установка и говорилось о необходимости внедрения в школьные программы «элементов краеведения СССР» [Ставровский 1954; Матрусов 1963].

Попытки реабилитации краеведения носили волнообразный характер. В сфере образования его возрождение началось во время войны, а развернулось преимущественно в послевоенное время, прежде всего, усилиями как методистов-географов, так и методистов-историков. Симптоматично, что в это время заметную роль в поддержании преемственности идей краеведения сыграли участники краеведческого движения 1920-х гг. — Н. П. Анциферов, А. С. Барков, А. Ф. Родин, И. С. Юньев, П. В. Иванов[9]. Важным событием для возрождения школьного краеведения стало создание в 1943 г. Академии педагогических наук, которая начала работу комиссии по школьному краеведению [Иванов 1966, 9]. Идеи краеведения поднимаются на знамя в контексте «борьбы с формализмом» и воспитания советского патриотизма [Строев 1974; Любичанковский 2020][10]. При этом оно мыслится преимущественно как одна из форм внешкольной работы [Солонович 2021]. Не будучи привязанной к учебному плану и ориентируясь скорее на формат кружков и секций, эта программа краеведческой работы не предполагала создания корпуса традиционной учебной литературы[11].

Вероятно, именно в послевоенный период краеведение становится тесно связано с туризмом, одной из миссий которого видится экспедиционное обследование малоизученных территорий. Именно так оно описывалось в фундаментальном двухтомном «Справочнике туриста и краеведа» (1949), который вышел под редакцией академика С. В. Обручева и представлял собой руководство по организации естественнонаучных экспедиций. В 1951 г. под редакцией того же Обручева вышло пособие «Изучай свой край», которое адаптировало эту программу для начинающих. Предлагаемая читателям работа по обследованию природных богатств страны, а также по археологическому и историческому изучению местностей, не имела привязки к конкретному региону и делала упор на практику туристических походов[12]. Впрочем, эта программа поддерживалась и на уровне регионального книгоиздания. Так, в областных издательствах выходили серии «Изучай свой край» (Москва, Кострома, Томск), «Люби и знай свой край» (Воронеж), в том числе, и специально ориентированные на школьников, например, «Библиотека школьника-краеведа» (Новосибирск).

В середине 1950-х гг. возрождение краеведческих традиций 1920-х гг. постепенно входит в сферу общественных дискуссий. В 1954 г. в курсы географии 7-го класса вводится тема «Изучение своей области (края, республики)» [Цепляева 1972, 12]. Ключевую роль в развитии школьного краеведения сыграл закон «Об укреп-

лении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», принятый в конце 1958 г. Верховным Советом СССР и положивший начало масштабной реформе школы [Coumel 2014]. Несмотря на то что основной акцент реформы делался на приобщение учащихся к труду, сама идея «укрепления связи школы и жизни» создавала благоприятные условия для реабилитации идей краеведения 1920-х гг. и использования их для реформирования образовательной практики. Параллельно активизировалась издательская[13], библиотечная[14] и музейная[15] работа в области краеведения [Донован 2012, 384]. Важную роль здесь сыграло развитие туризма и системы охраны культурного наследия, важной составляющей которой становится созданное в 1966 г. ВООПиК (Всероссийское общество охраны памятников истории и культуры). Тесную связь туристической ветви краеведения с формированием проблематики наследия демонстрирует вышедшее в этом же году пособие И. С. Юньева [Юньев 1966; Юньев 1974]. Одновременно продолжает развиваться и внешкольное краеведение. Здесь представляется показательным появление всесоюзных форматов туристической активности. Однако преимущественно они были связаны уже не естественнонаучными штудиями, как в 1940-е — 1950-е гг., но в большей степени с исторической тематикой[16]. Примером могут быть Всесоюзные экспедиции пионеров и школьников, проходившие в 1956–1967 гг. и посвященные значимым юбилейным датам советской истории [Строев 1974, 26–27]. С 1973 г. действовала туристско-краеведческая экспедиция пионеров и школьников «Моя Родина — СССР», которая проводилась по нескольким направлениям: «Памятные ленинские места», «Дорогой Великого Октября», «Никто не забыт, ничто не забыто», «Будни великих строек», «Ордена Родины — на знамени комсомола», «Дорога дружбы», «Искусство принадлежит народу», «К тайнам природы» [Мельникова 2018; Дианова 2009].

В 1961 г. Министерство просвещения РСФСР издает приказ «Об усилении краеведческой работы в школах и издании краеведческих пособий для школ», которое стало стимулом для более основательного проникновения краеведения в учебные планы школ [Строев 1974, 29]. Уже к 1965 г. было выпущено несколько десятков подобных пособий в различных регионах [Обзор 1965].

Первоначально этот процесс был связан преимущественно со сферой географического образования. Речь идет не только о повышении значимости местного материала и преподавании географии отдельных областей, краев и республик в старших классах шко-

лы. Существенное значение имело и включение в 1959 г. в учебные планы начальной школы (более конкретно в программу обучения в 4 классе) нового предмета «природоведение»[17]. Природоведение было призвано сделать синтетической и более доступной трансляцию знаний по естествознанию и географии, которые до этого существовали в программе начальной школы как отдельные дисциплины.

Краеведческие темы включают и в школьные курсы по отечественной истории (4-й и 7–10-е классы), однако это происходит несколько позже сравнительно с географией — в 1966–1967-х гг. Однако первым импульсом в этом отношении стало принятое 8 октября 1959 г. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О некоторых изменениях в преподавании истории», в котором, в числе прочего, подчеркивалась важность изучения истории края. Одним из главных результатов этого постановления в плане трансформации учебных планов стало изменение концепции преподавания истории в 4-м классе. Для того, чтобы сделать курс истории более завершенным и доступным пониманию учащихся, была предложена концепция «Эпизодические рассказы по истории СССР», предполагавшая и краеведческий компонент. В связи с этим начиная со второй половины 1960-х гг. начинают выходить учебные пособия по истории отдельных регионов, которые формируют параллельный географическому корпус исторических краеведческих изданий[18].

Предварительный анализ динамики выхода учебных пособий, проведенный на основе собранного нами корпуса изданий, позволяет выделить несколько периодов роста публикационной активности в области выпуска школьной краеведческой литературы (рис. 1). Первый из них приходится на первую половину 1960-х гг., т. е. на время начала формирования этого корпуса изданий. Наибольшей активности эта работа достигает к середине 1970-х гг., некоторый всплеск наблюдается также накануне перестройки, после чего интенсивность выхода этой литературы идет на спад.

Учебные пособия 1960-х — 1980-х гг.

а) образ родного края

Формирующаяся линейка краеведческих учебных пособий демонстрирует специфическую конфигурацию взаимодействия местного и общесоюзного компонентов. Эти книги издаются преиму-

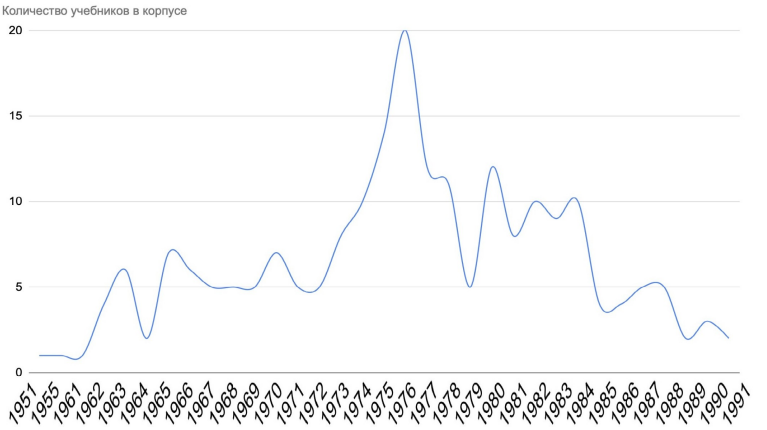


Рис. 1. Информация о годах издания учебников, попавших в корпус

щественно региональными издательствами и, вместе с тем, воспроизводят с б*о*льшими или меньшими вариациями достаточно стереотипную матрицу краеведческого дискурса. Анализ корпуса заглавий учебников показывает, что на протяжении всего рассматриваемого нами периода активно используется слово «край» [Кацюба 1993][19]. Иногда это использование вызвано наименованием самого региона, о котором идет речь в учебнике («История Алтайского края»), однако слово используется и в других случаях («Из истории Курского края», «Ярославский край в истории СССР», «История родного края» и т. д.). Это существенно отличало позднесоветские пособия от краеведческих учебников 1920-х гг. Эти учебники далеко не всегда имели привязку к конкретному региону, а приоритетным объектом в них обычно выступали деревня или город. В дидактическом плане учебники 1920-х гг. предполагали более активное взаимодействие с окружающим пространством [Степанов 2022][20]. Позднесоветские краеведческие учебные пособия, изданные в самых разных регионах, стандартно начинаются с констатации того, что «край — часть советской Родины»[21]. Таким образом, в качестве Родины здесь представляется СССР. Очень часто при этом они апеллируют к опыту знакомства с картой, который уже должен быть у учащихся даже младших классов [Орлова 2007].

Характерной чертой как заглавий, так и текстов учебных пособий является частая апелляция авторов текста к чувствам и эмоциям

читателя. Для того чтобы обозначить эту коммуникативную стратегию, мы используем понятие «эмоционального менеджмента». Под «эмоциональным менеджментом» мы понимаем риторические конструкции, в которых авторы учебных пособий указывают, что определенные эмотивы (т. е. вербальные формы выражения эмоций [Reddy 1997; Tsyrlina-Spady, Lovorn 2017]) являются нормативными (например, выражение «нужно гордиться достижениями края в развитии сельского хозяйства»). Данное понятие перекликается с предложенной Сергеем Ушакиным концепцией «аффективного менеджмента истории» [Oushakine 2013]. Однако в отличие от последнего, мы изучаем не практики и перформативные механизмы создания общности людей, вспоминающих события прошлого, а тексты учебных пособий и риторические приемы в них. В предельных случаях текст учебника может быть своеобразной эмоциональной инструкцией, в которой читателю рассказывается, что он должен любить, чем гордиться, а чему, наоборот, противостоять.

Свой край представляется в качестве малой родины, хотя сама эта речевая конструкция не используется. Зато и заглавия учебников, и вводные тексты реализуют своего рода эмоциональный менеджмент, указывая читателям на то, как они должны относиться к краю и какие эмоции испытывать. Это происходит за счет использования ярких определений («Край родной, навек любимый», «Край мой — гордость моя», «Край мой любимый», «Знай свой край», «Наш любимый край», «Край, который я люблю»), а также притяжательных местоимений, маркирующих общность как всех жителей края, так читателя и автора пособия («Наша родная Брянщина», «История нашего края», «Из истории нашего края», «Край наш Тульский» и т. д.). Подобные риторические стратегии характерны для учебников, предназначенных для младшей школы (3–4-е классы); формулировки учебников для старших классов более нейтральны. Таким образом, известная формулировка С. О. Шмидта «Краеведение — это не только краезнание, но и в первую очередь краелюбие» имплицитно присуща модели позднесоветского краеведческого пособия в отличие от его предшественников, где эмоциональная составляющая редко выражена с такой определенностью[22].

Подобный эмоциональный менеджмент продолжается непосредственно в текстах учебников, где происходит конкретизация предмета любви, ее причин и связи эмоций и образовательного процесса. Наиболее красноречиво выражают это авторы посо-

бия о Куйбышевской области «Край родной — навек любимый» Е. И. Медведев и М. П. Виданов:

> И правда — можно ли не любить родной край? Край, где ты родился, где ты пошел в школу... край, где ты живешь? Нельзя. Но можно ли по-настоящему любить то, чего ты не знаешь? Тоже нельзя. Вот и получается, что одно без другого невозможно. <...> Ты, конечно, любишь свой отчий край. Но хорошо ли ты знаешь его? <...> И, узнав все это, ты еще сильнее полюбишь свой отчий край [Медведев, Виданов 1975, 1].

Хотя цитата, приведенная выше, наиболее ярко иллюстрирует способы эмоционального обращения к читателю учебного пособия, подобные коммуникативные приемы встречаются в корпусе повсеместно как в текстах вступлений, так и в основных учебных главах:

> Повседневным трудом, отвагой и доблестью отмечены страницы истории пензенской земли, которые тесно связаны со всей историей нашей великой Отчизны. И чем дороже нам родной край, тем лучше мы должны знать его прошлое, настоящее и будущее [Кулагин 1975, 4].

> Юный ленинградец! Тебе хранить красоту нашего города, продолжать и развивать своим трудом славные традиции отцов и дедов. Но хорошо трудится тот, кто многое знает. Упорно приобретай знания, они помогут тебе стать достойным гражданином нашего великого социалистического Отечества. Будь всегда и во всем достоин высокого имени — ленинградец! [Лебедева 1981, 6].

> Любовь к Родине всегда связана с любовью к родным местам — к своему городу, селу, где человек родился, вырос и живет [Востриков, Востриков, Дудорова, Шептуховсикй 1990, 4].

Таким образом, можно говорить о том, что основной задачей уроков краеведения авторам учебников видится воспитание школьников, формирование у них особого отношения к региону и СССР («любить свой край — это значит хорошо знать его природу и историю!» [Кострица 1984, 3]).

В связи с этим особенно актуальным становится вопрос о том, как создается образ «родного края», который выступает объектом знания и любви. В отличие от 1920-х гг., школьное краеведение 1960-х–80-х гг. развивается в привязке к устоявшейся предметной сетке. Соответственно, пособия ориентированы на программы определенных предметов — прежде всего географии/природоведения и истории, а также биологии [Очерки 1987;

Очерки 1988]. В сочетании исторического, биологического и географического элемента пособий существует определенная вариативность. В конкретных пособиях один из этих элементов может преобладать: где-то на первом месте оказываются природоведческие разделы, в других — исторические. Природоведческие разделы преимущественно воспроизводят структуру географических курсов, описывая ландшафт региона, включая водоемы, климатические условия, растительность и животный мир. С точки зрения эмоционального менеджмента важным элементом становится тема охраны природы, которая подчеркивает необходимость заботы об окружающей среде. Значимость охраны природы может обосновываться ссылками на гражданские обязанности [Кострица 1984, 20–21]), но может также связываться с необходимостью бережного отношения к богатствам родного края (например, [Востриков, Востриков, Дудоров, Шептуховский 1990]).

Важную роль в эмоциональном наполнении образа малой родины приобретает история, знание о которой должно формировать чувство принадлежности к родному краю и гордости за него. В следующем разделе мы обратимся к анализу того, как конструируется повествование об истории. Однако здесь хотелось бы отметить важную особенность анализируемых пособий, которая заключается в слабой представленности дискурса об историческом наследии. В отличие от упомянутой выше темы охраны природы, которая раскрывается и в указаниях на природные богатства региона, и в рассказах о природных достопримечательностях, превращенных в курорты и санатории, учебные пособия нечасто — в сравнении с современными пособиями — обращаются к теме памятников истории и культуры. Достаточно редко встречаются тексты, посвященные каким-либо памятникам и заповедным местам, немногочисленны и фотографии соответствующих объектов[23]. Создается впечатление, что географическая и пространственная привязка исторического опыта, которая небезосновательно (хотя и часто не вполне корректно), связывается сегодня с понятием «место памяти», оказывается в этом корпусе текстов невостребованной. Таким образом, можно сказать, что процессы развития туризма и системы охраны культурного наследия, о которых шла речь выше, весьма опосредованно отразились на содержании этих пособий. Редко упоминаются в них и краевые музеи, которые в сталинское время были главными краеведческими институциями, а в 1950-е гг. достаточно часто изображались на сувенирных открытках. Если же речь идет о достопримечательностях, то это чаще всего памятники, связанные

с революционной и советской историей (о значимости этих памятников для советской исторической культуры см.: [Deschepper 2024])[24]. Тексты пособий опираются прежде всего на рассказ о событиях, именах и процессах, заданных господствующим в это время историческим нарративом.

б) история родного края

Исторический нарратив анализируемых нами краеведческих книг в целом ориентируется на модель «рассказов из отечественной истории». Как и пособия в целом, их историческая часть строится по единой модели, но, конечно, допуская вариации в ее представлении.

Соблюдая хронологическую последовательность событий, авторы учебников реализуют стратегию, которую вслед за Й. Рюзеном можно описать как критическую. Центральная особенность такого типа повествования — постулирование разрыва между различными историческими состояниями; критика предшествующего исторического состояния и манифестация необходимости построения нового типа идентичности [Rüsen 1987]. Досоветская история описывается в первую очередь как набор негативных примеров, которому противостоит позитивный опыт советской истории. Тем не менее дискурс о «ценности древности» в учебниках этого периода присутствовал, и его наиболее яркой манифестацией можно считать рассказы о роли тех или иных регионов и городов в формировании русского государства[25]. Однако, как будет показано далее, эти сюжеты занимают далеко не главное место в краеведческих повествованиях.

В большинстве краеведческих пособий отдельные параграфы объединены в смысловые блоки («главы» или «разделы»), из их названий можно восстановить стандартную структуру исторического нарратива, которая в целом характерна для советских учебников. Повествование обычно состоит из семи блоков: «древность / далекое прошлое края», «разложение крепостничества», «становление капитализма и борьба трудящихся», «установление советской власти», «успехи первых пятилеток», «край во время Великой Отечественной войны», «послевоенное строительство коммунизма». Соответствующие акценты расставляются уже в предисловиях: «В этой книге рассказывается о Тульском крае, его природе и истории, о борьбе трудящихся против угнетателей за власть Советов, об успехах в труде и о создании тех богатств, которыми пользу-



Рис. 2. Структура исторического нарратива в краеведческих пособиях

ешься и ты» [Пеньков, Стекунов 1975, 3]. «[В книге] ты узнаешь о том, какие события истории происходили в крае, в котором ты живешь, в прошлом, как куряне строили социализм, отстаивали независимость Родины от внешних врагов, какие задачи область решает сегодня, какова ее природа, климат, растительный и животный мир» [Архипова 1978, 3].

Подобное разделение воспроизводится практически везде, вне зависимости от региона. Наименее «формализованным» из названных разделов являются те, что посвящены периоду между отменой крепостного права и февральской революцией, за которым не закреплено единой номинации. В то время как одни авторы делают акцент на сюжетах «революционной борьбы трудящихся масс» («Край наш Тульский», «Город на Неве», «Амурская область прежде и теперь» и др.), другие используют язык экономической истории, описывая его как время «становления капитализма/империализма» («Край наш Орловский», «История нашего края» (Воронеж), «Наш любимый край»). В некоторых пособиях («История Кузбасса», «История Алтайского края», «Край наш Пензенский») эти темы комбинируются, благодаря чему увеличивается гетерогенность текстов. В этих разделах даются не только обобщенные характеристики «положения рабочего класса», но и описываются действия конкретных инициаторов революционной борьбы в крае. Иллюстрацией служат фотографии «героев революции», причем часто эти изображения становятся первыми портретными фотографиями в учебнике в целом.

Для того чтобы получить более объективное представление о том, как расставлены смысловые акценты в описании истории

«родного края» и какие периоды и события получают более детальную характеристику, мы предприняли попытку выяснить, сколько процентов от всего текста учебника (или его исторической части) занимает каждый концептуальный блок (рис. 2). Если разделение на блоки отсутствовало, мы искусственно объединяли параграфы, ориентируясь на то, как разделы со схожими темами объединены в других учебниках, что в условиях стандартизированного исторического нарратива не вызывало проблем[26]. Мы выделили несколько особенностей, которые характерны для большинства анализируемых пособий.

В первую очередь можно говорить о том, что исторические учебники (несколько парадоксально) концентрируются на описании недавнего прошлого, настоящего и, иногда, будущего (когда в последних параграфах речь идет о планах по преобразованию региона). В наиболее специфических случаях советская история региона может занимать до 80 % от всего текста, но более распространена ситуация, при которой советской истории уделяется около 60 %. Зачастую наиболее объемным является раздел, посвященный послевоенной истории, в котором описывается процесс восстановления региона и успешное «строительство социализма». Любопытно, что внимание к советской истории характерно и для тех пособий, которые тяготеют к полюсу природоведения и не содержат исторических разделов. Главы, рассказывающие о природе и почвах региона, упоминающие строительство новых заводов и развитие сельского хозяйства, во многом содержательно схожи с главами о «послевоенном строительстве коммунизма» в «исторических» пособиях [Колмогоров, Дремина 1963, 34–39; Данилов 1980, 6–10].

Можно предположить, что подобному уклону в современность содействовала и система выпуска этих книг. Одним из наиболее очевидных способов их обновления при переиздании становилось дописывание нового параграфа о том, то произошло в регионе с момента предыдущей публикации. Об этом свидетельствует пример впервые вышедшего в свет в 1968 г. пособия «История Воронежской области» [Загоровский, Олейник, Шуляковский 1968]. В переиздание 1976 г. [Загоровский, Олейник, Шуляковский 1976] был добавлен 11-страничный параграф «Воронежская область на новых рубежах», что увеличило и без того немалый рассказ о советском периоде в истории области. При этом доля текста, посвященного дореволюционному прошлому, неизбежно сокращалась.

Тем не менее на наш взгляд основные причины внимания к современности в краеведческих учебниках носят в первую очередь концептуальный характер. Как было упомянуто выше, сами авторы учебных пособий артикулируют свою задачу как рассказ о «борьбе против угнетателей», «строительстве социализма» и «создании тех богатств», которыми пользуется учащийся. Часто они напрямую обращаются к читателю (ученику школы), призывая его последовать примеру предыдущих поколений, которые «создали села и города, построили заводы и фабрики, вырастили сады и зеленые насаждения» [Колесниченко 1968, 5], и тем самым доказать свою любовь к «малой Родине». «Нашей молодежи есть чему поучиться у прежних поколений тружеников и борцов. Вот почему каждый школьник должен знать основные события из прошлого и настоящего края» [Осьминский 1969, 4]. Показательно, что и среди изображений, вынесенных на обложку учебных пособий для репрезентации территории региона, преобладают модернизированные пейзажи советских городов или деревень. В случаях, когда в качестве титульного изображения выбирается кремль или другое старинное сооружение, его часто уравновешивают образами советского ландшафта («Наш край Псковский», «Край Пензенский»).

Последние главы пособий, посвященные участию региона в Великой отечественной войне и последующему «строительству социализма», являются наиболее детальными. Наряду с характеристикой экономических и культурных достижений авторы описывают биографии первых строителей социализма, которые предстают образцами для подражания, и сегодняшних наследников революционеров. В некоторых случаях биография структурирована как диалог автора-составителя учебника и отличившегося регионального деятеля. Риторически подчеркивается, что ученики могут встретиться с этими людьми в реальной жизни и что на них «необходимо равняться». Например, в конце параграфа о героях социалистического труда, авторы учебника «Край наш Орловский» предлагают школьникам организовать встречу с одним из передовиков производства [Кострица 1984, 70]. Наряду с записыванием воспоминаний участников революционного движения это одна из немногих форм активности, предполагаемых для школьников краеведческим пособием.

Характерно, что в этих разделах практически полностью отсутствуют сюжеты, связанные с разными формами несогласия с советской властью и рассказы о «предателях», «врагах народа», «шпионах». Иногда упоминаются «кулаки» («Край Пензенский»,

«Край Орловский»), противостоящие созданию колхозов, однако, как выразился один из авторов, «кропотливая разъяснительная работа [партии] с людьми приносила положительные результаты» [Там же, 43]. Показателен случай пособия «Край Пензенский», в котором в разделе о Гражданской войне описывается биография Михаила Тухачевского, заканчивающаяся словами: «В мирное время М. Н. Тухачевский всю свою жизнь посвятил строительству и укреплению мощи Красной Армии, росту военному искусству. Ему одному из первых было присвоено звание Маршала Советского Союза» [Кулагин 1975, 57].

Подчеркиваемый таким образом поступательный характер строительства социализма оттеняется описанием «свинцовых мерзостей» жизни в дореволюционной России. Продолжая традиции, заложенные раннесоветской культурой (и в том числе так называемыми «рабочими книгами» 1920-х гг.), авторы позднесоветских пособий живописуют ситуации угнетения и низкий уровень жизни крестьян и рабочих. «Жизнь рабочих на них (заводах — *Б. С., С. К.*) была тяжелой. Работали двенадцать часов в день, а жили впроголодь... Донимали рабочих и штрафами. Штрафовали за разговоры во время работы, за курение. <...> Жалкие жилища рабочих лепились на краю оврагов» [Колесниченко 1968, 20]. «Трудились [рабочие] по 14 часов в сутки. Получали за это мизерную плату. А женщины и подростки — и того меньше. <...> Жили рабочие в фабричных казармах или каморках, как их тогда называли. ...нередко спали на фабрике у станков» [Востриков, Востриков, Дудоров, Шептуховский 1990, 11]. Однако в некоторых случаях авторы используют более нейтральный язык, противопоставляя успехи в освоении территории в XX в. неразвитости ландшафтов региона в досоветский период (рис. 3, 4).

Заключение

Проанализированный корпус краеведческих учебников можно считать одним из ярких проявлений произошедшего в послевоенный период возрождения краеведения. В ходе этого процесса были реабилитированы связанные с краеведением педагогические поиски 1920-х гг. Опыт 1920-х гг. стал одним из ориентиров развернувшейся на рубеже 1950-х — 1960-х гг. реформы школьного образования, происходившей под знаком сближения школы и жизни. Однако сам формат этих учебных пособий свидетельствует о рутинизации самой идеи краеведения как осмысления локальной специфики ре-



Рис. 3. Противопоставление дореволюционного и советского ландшафтов в краеведческом пособии: Медведев Е., Виданов М. Край родной, навек любимый. Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 1975



Рис. 4. Противопоставление дореволюционного и советского ландшафтов в краеведческом пособии: Медведев Е., Виданов М. Край родной, навек любимый. Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 1975

гиона. Следование программам школьных предметов шло вразрез с характерными для раннесоветской школы идеями комплексного преподавания, что подтверждается и оценками исследователей регионального компонента в историческом образовании. Критикуя позднесоветскую школьную краеведческую литературу, они указывали на жесткую привязку к навязывавшейся центром схеме преподавания истории, догматически воспроизводившей идеологические постулаты [Вяземский, Стрелова 2008]. Специфика развития региона, как и особая конфигурация локального культурного наследия, не могли получить адекватного выражения.

В отличие от дореволюционных и раннесоветских пособий, позднесоветские учебники опираются на сложившийся и утвердившийся дискурс краеведения. При этом, в отличие от аналогичных пособий 1920-х гг., край с самого начала описывается как часть СССР[27], а его история предстает как производная общего советского исторического нарратива. Они предвосхищают утверждение истории как преимущественного поля краеведческой рефлексии в публичном пространстве, которое будет происходить начиная с эпохи перестройки. При этом будучи в значительной мере привязаны к программам преподавания исторических курсов, позднесоветские пособия в очень малой мере задействуют дискурс наследия, который играет ключевую роль в современных практиках локализации истории и конструирования образов регионов.

Исторические нарративы краеведческих пособий оказываются в довольно высокой степени соотнесёнными с модернизационным проектом[28]. Будучи сосредоточенными на периодах недавней истории, эти повествования локальными примерами иллюстрируют общие процессы классовой борьбы и становления советского строя. Таким образом, конструкция патриотизма преимущественно связана с акцентом не на славном прошлом, но на героическом настоящем, на движении к социализму и событиях и фигурах, которые воплощают в себе это движение. Однако причастность к этому движению конструируется в основном средствами традиционного для советской историографии нарратива. Пособия отводят читателю роль пассивного потребителя знания, в достаточно малой степени указывая на возможности активного освоения материала и взаимодействия с окружающей средой.

Примечания

[1] Авторы благодарят двух анонимных рецензентов за внимательное отношение к тексту статьи и рекомендации по его доработке.

[2] Между тем, вопрос приобретает специфическую актуальность в связи с инициированной президентом РФ разработкой новых стандартов преподавания региональной истории. См. напр.: [Ушакова 2022].

[3] В частности, нельзя не отметить недавний выпуск «Детских чтений», посвященный репрезентации географии в детской литературе, и особенно статьи Е. Казаковой, Ю. Подлубновой и других авторов этого номера.

[4] Примером доминирующего подхода может служить работа М. Солоновича [Солонович 2021].

[5] Систематизация этого корпуса представляет собой дополнительную задачу. В частности, требует исследования вопрос о существовании такого рода литературы в ряде субъектов, входивших в РСФСР (таких как Республики Коми, Тыва, Алтай, Хакасии и Бурятии, Чукотский автономный округ и Еврейская автономная область), о количестве переизданий этих работ и т. д.

[6] В изученном нами корпусе преобладают учебники, посвященные краю, однако встречаются и пособия, описывающие конкретный город. Об образе города в позднесоветских учебниках см.: [Степанов 2023].

[7] Характерно, что краеведческих пособий по истории республик Кавказа за данный период нами практически не найдено (исключение — Дагестан).

[8] О двойственном статусе краеведения в 1930-е гг. см. в упомянутой выше статье В. Ф. Козлова [Козлов 2013].

[9] Последний стал автором одной из первых работ, систематически описывающих концепцию школьного краеведения.

[10] О борьбе с формализмом в послевоенной школе см.: [Майофис 2015]. Показательно, что возрождение краеведения происходило в значительной мере в форме описываемого М. Майофис «собирания опыта» [Майофис 2015].

[11] Использование локальных сюжетов в рамках тех или иных курсов оставалось в компетенции учителя. Соответствующие рекомендации выпускались в методических пособиях (см. напр.: [Ставровский 1954]) или сборниках докладов и статей, в которых педагоги обменивались опытом.

[12] Здесь можно увидеть перекличку с образом «следопыта», который на материале уральского краеведения описывает Ю. Подлубнова [Подлубнова 2024].

[13] В это время появляются книжные серии для юных краеведов. Так, например, вышедшая в 1961 г. книга «Край наш Ярославский» аннотирована как первая книга серии «Юному краеведу» Ярославского книжного

издательства. На рубеже 1960–1970-х гг. Архангельская детская библиотека выпускает серию «По городам нашей области. Знай и изучай свой край» и т. д.

[14] В 1959 г. Министерством культуры РСФСР было утверждено «Положение о краеведческой работе областных, краевых, республиканских (АССР) библиотек».

[15] 1960-е гг. стали временем роста количества краеведческих музеев. См. об этом, например: [Донован 2012, 384].

[16] Многие из наших наблюдений подтверждаются и доступными нам историографическими реконструкциями практик школьного преподавания региональной истории. См. напр.: [Гибатдинов, 2003].

[17] В дальнейшем преподавание природоведения осуществлялось со 2-го по 4-й класс.

[18] Краеведческие курсы проводились в школе также в качестве факультативов. См. об этом: [Цепляева 1972].

[19] «Краем» могут называться не только конкретные административные единицы (области и края), но и более масштабные территории, а границы «края» существенным образом зависят от исторического периода, о котором идет речь в главах пособия: «древность» и «средние века» обычно посвящены общей истории территории (Поволжья, Сибири, Дальнего Востока), а в последующих главах происходит локализация «края» до границ конкретных административных единиц. Так, например, в учебнике по истории Кемеровской области разделы о «древности» и «средних веках» посвящены Сибири в целом, а локализация в границах «Кузбаса» происходит к главе о «разложении крепостничества» (аналогичным образом дело обстоит в других учебниках по истории Поволжья, Уральских, Сибирских, Дальневосточных регионов). См. об этом: [Кацюба 1993].

[20] Можно было указать и на другие отличия от раннесоветских учебников, например такие как отказ от календарного принципа организации материала, использование единого нарративного стиля и т. д.

[21] В этом отношении пособия перекликаются с упомянутыми выше централизованными туристическими инициативами, направленными на воспитание патриотизма.

[22] Для сравнения отметим, что аналогичные дореволюционные пособия назывались достаточно нейтрально (напр. «Краткое описание Олонецкой губернии (родиноведение)»). Редкий пример более близкого к анализируемым здесь изданиям находим в пособии П. А. Критского «Наш край: Ярославская губерния — опыт родиноведения» [Степанов 2021]. Учебники 1920-х гг. создавались в рамках учебных планов, которые были принципиально ориентированы на реализацию краеведческого подхода. При этом они далеко не всегда апеллировали к краю, их названия носили достаточно нейтральный характер (например, «Наш город», «Наша деревня»), а могли и вовсе не иметь локальной привязки

(«На новых путях», «Городским ребятам», «Красная зорька», «Своими силами» и т. д.) [Степанов 2022].

[23] В качестве исключений можно привести пособие о Псковской области, где есть глава о музее-заповеднике «Михайловское» («Пушкинский заповедник»), который представлен как памятник природы [Данилов 1980, 35–36], или пособие о Пензенской области, акцентирующее внимание школьников на зданиях, связанных с жизнью М. Лермонтова и В. Белинского [Кулагин 1975, 28–30].

[24] В одном из самых поздних среди рассматриваемых нами пособий, изданном в 1990 г. в Иваново, уже можно найти даже перечень значимых для города революционных памятников [Востриков, Востриков, Дудоров, Шептуховский 1990, 120–121].

[25] Изображения связанных с этими событиями памятников иногда могут выноситься на обложку книги.

[26] Мы исключили из этого анализа пособия, структура которых отклоняется от сложившейся схемы — а именно те, в которых отсутствовали исторические разделы или рассказывалось только об отдельных исторических периодах (например, только об истории региона после октябрьской революции [см. например: Филиппов 1963]).

[27] Таким образом, мы здесь можем говорить об определенной контаминации предшествующих моделей географического воображения, которые условно можно назвать «родиноведческой» и «страноведческой». Ср. об этом: [Казакова 2024].

[28] Это перекликается с выводом, который делает В. Донован в статье о краеведческих музеях [Донован 2012]. Ср. также: [Камаева 2024].

Литература

Источники

Архипова 1978 — Архипова Т. И. Край наш Курский. Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство, 1976.

Востриков, Востриков, Дудоров, Шептуховский 1990 — Востриков С. Я., Востриков И. Я., Дудоров В. В., Шептуховский М. В. Наш любимый край. Иваново: Верхне-Волжское книжное издательство, 1990.

Данилов 1980 — Данилов Н. А. Наш край Псковский. Ленинград: Лениздат, 1980.

Ефремов, Калинин, Юньев 1959 — Ефремов Ю. К., Калинин Ф. П., Юньев И. С. Значение краеведения для советской географии. Л.: ГО СССР, 1959. (Материалы к III Съезду Географического общества СССР. Доклады по проблеме: Состояние географии в средней и высшей школе в связи с реформой среднего и высшего образования).

Загоровский, Олейник, Шуляковский 1968 — Загоровский В. П., Олейник Ф. С., Шуляковский Е. Г. История нашего края. 2-е изд. Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство, 1968.

Загоровский, Олейник, Шуляковский 1976 — Загоровский В. П., Олейник Ф. С., Шуляковский Е. Г. История Воронежской области. 3-е изд. Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство, 1976.

Иванов 1966 — Иванов П. В. Педагогические основы школьного краеведения. Петрозаводск: Изд-во Петрозаводского гос. ун-та, 1966.

Изучай свой край. Книга юного краеведа 1951 — Изучай свой край: Книга юного краеведа / науч. ред. проф. С. В. Обручев. Л.: Молодая гвардия, 1951.

Колесниченко 1968 — Колесниченко В. С. Родная земля Волгоградская. Волгоград: Нижне-Волжское книжное издательство, 1968.

Колмогоров, Дремина 1963 — Колмогоров Г. П., Дремина Ю. Д. Наш край родной. Кемерово: Кемеровское книжное издательство, 1963.

Кострица 1984 — Кострица А. Ф. Край наш Орловский. Тула: Приокское книжное издательство, 1984.

Кулагин 1975 — Кулагин П. Г. Край Пензенский. Пенза: Приволжское книжное отделение, 1975.

Лебедева 1981 — Город на Неве / сост. И. М. Лебедева. Л.: Лениздат, 1981.

Матрусов 1963 — Матрусов И. С. Краеведение и краеведческий подход в преподавании географии // Краеведение и краеведческий подход в преподавании географии: сб. статей / под ред. И. С. Матрусова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 7–27.

Медведев, Виданов 1975 — Медведев Е., Виданов М. Край родной, навек любимый. Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 1975.

Обзор 1965 — Обзор школьных краеведческих пособий по географии, выпущенных издательствами РСФСР в 1963–1965 гг. М.: Росглавиздат, 1965.

Осьминский 1969 — Осьминский Т. И. Наш край в истории СССР. 2-е изд. Вологда: Вологодское отделение Северо-Западного книжного издательства, 1969.

Пеньков, Стекунов 1975 — Пеньков В., Стекунов С. Край наш Тульский. Тула: Приокское книжное издательство, 1975.

Справочник путешественника и краеведа 1949–1950 — Справочник путешественника и краеведа. Т. 1–2 / под ред. С. В. Обручева. М.: Гос. изд-во геогр. лит., 1949–1950.

Ставровский 1954 — Ставровский А. Е. Краеведческая работа в школе. М.: Учпедгиз, 1954.

Строев 1974 — Строев К. Ф. Краеведение. М.: Просвещение, 1974.

Ушакова 2022 — Ушакова А. В российских школах появится единый подход к преподаванию истории родного края // Учительская газета: независимое педагогическое издание: [электронное издание]. 2022. 17 окт. https://ug.ru/v-rossijskih-shkolah-poyavitsya-edinyj-podhod-k-prepodavaniyu-istorii-rodnogo-kraya.

Филиппов 1963 — Филиппов С. М. Из истории Курского края. Курск: Курское книжное издательство, 1963.

Цепляева 1972 — Цепляева Н. В. Факультатив по краеведению: (Дореволюционный период). Магадан: Кн. изд-во, 1972.

Юньев 1966 — Юньев И. С. Беседы о краеведении. М.: Знание, 1966.

Юньев 1974 — Юньев И. С. Краеведение и туризм. М.: Знание, 1974.

Исследования

Волкова 1988 — Волкова Е. И. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1941–1961 гг. / [Е. И. Волкова, Т. А. Маркова, В. В. Реутова и др.]. М.: Педагогика, 1988.

Вяземский, Стрелова 2008 — Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Национально-региональный компонент исторического образования: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008.

Гибатдинов 2003 — Гибатдинов М. М. Преподавание истории татарского народа и Татарстана в общеобразовательной школе: история и современность. Казань, 2008.

Дианова 2009 — Дианова Е. В. Школьное краеведение Карелии в 1950–1970-е гг. // Краеведческие чтения: Материалы II научной конференции: (16 мая 2008 г.) / сост. Н. П. Новикова. Петрозаводск: Национальная библиотека республики Карелия, 2009. С. 73–82.

Донован 2012 — Донован В. «Идя назад, шагаем вперед»: краеведческие музеи и создание местной памяти в Северо-Западном регионе, 1956–1981 // Антропологический форум. 2012. №. 16. С. 379–402.

Казакова 2024 — Казакова Е. Обживание и разграничение: идеологические подходы в советской детской географической литературе и учебной картографии 1920–1930-х годов // Детские чтения. 2024. № 2(26). С. 54–80. DOI: 10.31860/2304-5817-2024-2-26-54-80.

Камаева 2024 — Камаева Ю. Изображение города в советских альбомах и путеводителях 1960-х — 1970-х годов по Золотому Кольцу // Historicity: городские исследования и история современности / под ред. Б. Е. Степанов, К. А. Левинсон, О. Н. Запорожец. М.: Новое литературное обозрение, 2024. С. 273–296.

Кацюба 1993 — Кацюба Д. В. Теория и практика исторического краеведения в школе и вузе: автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Челяб. гос. ун-т. Челябинск: Челяб. гос. ун-т., 1993.

Козлов 2013 — Козлов В. Ф. «Огосударствленное» краеведение. История и уроки: (По страницам журнала «Советское краеведение». 1930–1936) // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2013. № 9 (110). С. 53–83.

Любичанковский 2020 — Любичанковский С. В. Эволюция места исторического краеведения в советской школе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Исторические науки. 2020. Т. 2, № 1(5). С. 64–70. DOI: 10.37313/2658-4816-2020-2-1-64-70.

Майофис 2015 — Майофис М. Л. Предвестия «оттепели» в советской школьной политике позднесталинского времени // Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) / ред. И. В. Кукулин, М. Л. Майофис, П. Сафронов. М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 35–105.

Матханова, Родигина 2018 — Матханова Н. П., Родигина Н. Н. «Да хорошо ли мы знаем ту крохотную частичку земли, на которой сами живем?»: учебник по родиноведению М. В. Загоскина (1870 год) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2018. Т. 17, № 1. С. 29–41.

Мельникова 2018 — Мельникова Е. А. Руками народа: следопытское движение 1960–1980-х гг. в СССР // Антропологический форум. 2018. № 37. С. 19–53. DOI: 10.31250/1815-8870-2018-14-37-20-53.

Орлова 2007 — Орлова Г. А. За строкою учебника: картографическая политика и советская школа в 1930-е гг. // Учебный текст в советской школе: сб. статей / сост. С. Г. Леонтьева, К. А. Маслинский. СПб.; М.: Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008. С. 77–103.

Паначин 1987 — Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.) / [М. Н. Колмакова, Н. Н. Кузьмин, С. Э. Карклина и др.]; отв. ред. Ф.Г. Паначин. М.: Педагогика, 1987.

Подлубнова 2024 — Подлубнова Ю. «Нам не нужен вымысел»: концепция и содержательные особенности серии «уральская библиотека занимательного краеведения» (1936–1939) // Детские чтения. 2024. № 2(26). С. 129–148. DOI: 10.31860/2304-5817-2024-2-26-129-148.

Солонович 2021 — Солонович М. А. Методологии и практики государственного, общественного и школьного краеведения в СССР (1917–1991 гг.). Пятигорск: Рекламно-информационное агентство на Кавминводах, 2021.

Степанов 2021 — Степанов Б. Е. Конструирование образа города в учебниках по родиноведению (1870-е – 1910-е годы) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2. С. 112–129.

Степанов 2022 — Степанов Б. Е. «Воспитание городом»: урбанистическое воображение в школьных учебниках 1920-х годов // Вестник Пермского университета. История. 2022. № 4(59). С. 152–163. DOI: 10.17072/2219-3111-2022-4-152-163.

Степанов 2023 — Степанов Б. Е. «Тынду быстро на карте найдете...»: позднесоветское школьное краеведение и образы города в учебной литературе // Диалог со временем. 2023. № 83. С. 294–309.

Caroli 2022 — Caroli D. Top-down Verbal Messaging: Textbooks // Media and Communication in the Soviet Union (1917–1953): General Perspectives / eds. K. Postoutenko, A. Tikhomirov, D. Zakharine. Cham: Springer International Publishing, 2022. Pp. 375–387.

Carrier 2018 — Carrier P. The nation, nationhood and nationalism in textbook research from 1951 to 2017 // The Palgrave handbook of textbook studies / eds. E. Fuchs & A. Bock. New York: Palgrave Macmillan, 2018. Pp. 181–198.

Coumel 2014 — Coumel L. « Rapprocher l'école et la vie »? Une histoire des réformes de l'enseignement en Russie soviétique (1918–1964). Toulouse: Presses universitaires du Mirail; Méridiennes-FRAMESPA, 2014.

Deschepper 2024 — Deschepper J. The Golden Age of Soviet Heritage: An Alternative Presentism? // Time and Material Culture: Rethinking Soviet Temporalities / eds. Deschepper J., Kalashnikov A., Rossi F. Taylor & Francis, 2024. Pp. 55–74.

Oushakine 2013 — Oushakine S. A. Remembering in Public: On the Affective Management of History // Ab Imperio. 2013. No. 1. Pp. 269–302.

Reddy 1997 — Reddy W. Against Constructionism: The Historical Ethnography of Emotions // Current Anthropology. 1997. №. 3. Pp. 327–351. DOI: 10.1086/204622.

Rüsen 1987 — Rüsen J. Historical Narration: Foundation, Types, Reason // History and Theory. 1987. No. 4. Pp. 87–97.

Tsyrlina-Spady, Lovorn 2017 — Tsyrlina-Spady T., Lovorn M. Emotional, Moral, and Symbolic Imagery of Modern History Textbooks // Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education / Eds. M. Carretero et al. Palgrave, 2017. Pp. 697–713.

References

Caroli 2022 — Caroli, D. (2022). Top-down Verbal Messaging: Textbooks. In K. Postoutenko, A. Tikhomirov, D. Zakharine (Eds.), Media and Communication in the Soviet Union (1917–1953): General Perspectives (pp. 375–387). Cham: Springer International Publishing.

Carrier 2018 — Carrier, P. (2018). The nation, nationhood and nationalism in textbook research from 1951 to 2017. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), The

Palgrave handbook of textbook studies (pp. 181–198). New York: Palgrave Macmillan.

Coumel 2014 — Coumel, L. (2014). « Rapprocher l'école et la vie »? Une histoire des réformes de l'enseignement en Russie soviétique (1918–1964). Touluse: Presses universitaires du Mirail; Méridiennes-FRAMESPA.

Dianova 2009 — Dianova, E. V. (2009). Shkol'noe kraevedenie Karelii v 1950–1970-e gg. [School local studies of Karelia in the 1950s–1970s]. In N. P. Novikova (Ed.), Kraevedcheskie chteniya. Materialy II nauchnoj konferencii. (16 maya 2008 g.) [Local History Readings: Proceedings of the II Scientific Conference: (May 16, 2008)] (pp. 73–82). Petrozavodsk: Nacional'naya biblioteka respubliki Kareliya.

Deschepper 2024 — Deschepper, J. (2024). The Golden Age of Soviet Heritage: An Alternative Presentism? In J. Deschepper, A. Kalashnikov, F. Rossi (Eds.), Time and Material Culture: Rethinking Soviet Temporalities (pp. 55–74). London: Taylor & Francis.

Donovan 2012 — Donovan, V. (2012). "Idya nazad, shagaem vpered": kraevedcheskie muzei i sozdanie mestnoj pamyati v Severo-Zapadnom regione, 1956–1981 ['Going backwards, stepping forwards': local history museums and the creation of local memory in the North West Region, 1956–1981]. Antropologicheskij forum, 16, 379–402. (In Russian).

Gibatdinov 2003 — Gibatdinov, M. M. (2008). Prepodavanie istorii tatarskogo naroda i Tatarstana v obshheobrazovatel'noj shkole: istorija i sovremennost' [Teaching the history of the Tatar people and Tatarstan in secondary school: history and modernity]. Kazan'.

Kacyuba 1993 — Kacyuba, D. V. (1993). Teoriya i praktika istoricheskogo kraevedeniya v shkole i vuze [Theory and practice of historical local studies in schools and universities] (doctoral dissertation). Chelyabinsk State University, Chelyabinsk.

Kazakova 2024 — Kazakova, E. (2024). Obzhivanie i razgranichenie: ideologicheskie podhody v sovetskoj detskoj geograficheskoj literature i uchebnoj kartografii 1920–1930-h godov [Surrounding and delimiting: ideological approaches in soviet children's geographical literature and educational cartography of the 1920s and 30s]. Detskie chtenia, 2(26), 54–80. DOI: 10.31860/2304-5817-2024-2-26-54-80.

Kamaeva 2024 — Kamaeva, Ju. (2024). Izobrazhenie goroda v sovetskih al'bomah i putevoditeljah 1960-h — 1970-h godov po Zolotomu Kol'cu [Image of the city in Soviet albums and guidebooks of the 1960s — 1970s on the Golden Ring]. In B. E. Stepanov, K. A. Levinson, O. A. Zaporozhec (Eds.), Historicity: gorodskie issledovanija i istorija sovremennosti [Historicity: Urban Studies and Modern History] (pp. 273–296). Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.

Kozlov 2013 — Kozlov, V. F. (2013). "Ogosudarstvlennoe" kraevedenie. Istoriya i uroki (po stranicam zhurnala "Sovetskoe kraevedenie". 1930–1936)

['Ogostate' local studies. History and Lessons (from the pages of the magazine 'Soviet Local Lore'. 1930–1936)]. Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya, 9, 53–83.

Lyubichankovskij 2020 — Lyubichankovskij, S. V. (2020). Evolyuciya mesta istoricheskogo kraevedeniya v sovetskoj shkole [The Evolution of the Place of Local History ih the Soviet School Curriculum]. Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Istoricheskie nauki, 2, 1, 64–70. DOI: 10.37313/2658-4816-2020-2-1-64-70.

Maiofis 2015 — Maiofis, M. L. (2015). Predvestiya "ottepeli" v sovetskoj shkol'noj politike pozdnestalinskogo vremeni [Harbingers of the "Thaw" in Soviet School Policy in the Late Stalin Period]. In I. V. Kukulin, M. L. Majofis, P. Safronov (Eds.), Ostrova utopii: Pedagogicheskoe i social'noe proektirovanie poslevoennoj shkoly (1940–1980-e) [Islands of Utopia: Pedagogical and Social Design of the Post-War School (1940–1980s)]. (pp. 35–105). Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.

Mathanova, Rodigina 2018 — Mathanova, N. P., Rodigina, N. N. (2018). "Da horosho li my znaem tu krohotnuyu chastichku zemli, na kotoroj sami zhivem?": uchebnik po rodinovedeniyu M. V. Zagoskina (1870 god) ["How well do we know that tiny piece of land on which we live?": M. V. Zagoskin's textbook on homeland studies (1870)]. Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya, 1(17), 29-41. DOI: 10.25205/1818-7919-2018-17-1-29-41.

Mel'nikova 2018 — Mel'nikova, E. A. (2018). Rukami naroda: sledopytskoe dvizhenie 1960–1980-h gg. v SSSR [By the People's hands: the Sledopyt Movement In the USSR of the 1960–1980s]. Antropologicheskij forum, 37, 19–53. DOI: 10.31250/1815-8870-2018-14-37-20-53.

Orlova 2007 — Orlova, G. A. (2008). Za strokoyu uchebnika: kartograficheskaya politika i sovetskaya shkola v 1930-e gg. [Behind the textbook: cartographic policy and the Soviet school in the 1930s]. In S. G. Leont'eva, K. A. Maslinsky (Eds.), Uchebnyj tekst v sovetskoj shkole [Educational text in the Soviet school: collection of articles] (pp. 77–103). St. Petersburg, Moscow: Institut logiki, kognitologii i razvitiya lichnosti.

Oushakine 2013 — Oushakine, S. A. (2013). Remembering in Public: On the Affective Management of History. Ab Imperio, 1, 269–302. DOI: 10.1353/imp. 2013.0000.

Panachi 1987 — Panachin, F. G. (Ed.). (1987). Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoj mysli narodov SSSR (1961–1986 gg.) [Essays on the history of school and pedagogical thought of the peoples of the USSR (1961–1986)]. Moscow: Pedagogika.

Podlubnova 2024 — Podlubnova, Ju. (2024). "Nam ne nuzhen vymysel": koncepcija i soderzhatel'nye osobennosti serii "ural'skaja biblioteka zanimatel'nogo kraevedenija" (1936–1939) ["We don't need fiction": concept and content

features of the book series “the Ural library of entertaining regional studies” (1936–1939)]. Detskie chtenia, 2(26), 129–148. DOI: 10.31860/2304-5817-2024-2-26-129-148.

Reddy 1997 — Reddy, W. (1997). Against Constructionism: The Historical Ethnography of Emotions. Current Anthropology, 3, 327–351. DOI: 10.1086/204622.

Solonovich 2021 — Solonovich, M. A. (2021). Metodologii i praktiki gosudarstvennogo, obshchestvennogo i shkol’nogo kraevedeniya v SSSR (1917–1991 gg.) [Methodologies and Practices of State, Public and School Local History in the USSR (1917–1991)]. Pyatigorsk: Reklamno-informacionnoe agentstvo na Kavminvodah.

Stepanov 2021 — Stepanov, B. E. (2021). Konstruirovanie obraza goroda v uchebnikah po rodinovedeniyu (1870-e–1910-e gody) [Representation of the City in Rodinovedenie Textbooks (1870s–1910s)]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika, 1, 2, 112–129.

Stepanov 2022 — Stepanov, B. E. (2022). “Vospitanie gorodom”: urbanisticheskoe voobrazhenie v shkol’nyh uchebnikah 1920-h godov [“Education by the City”:Urban Imagination in School Textbooks the 1920s]. Vestnik Permskogo universiteta. Istoriya, 59, 4, 152–163. DOI: 10.17072/2219-3111-2022-4-152-163.

Stepanov 2023 — Stepanov, B. E. (2023). “Tyndu bystro na karte najdete...”: pozdnesovetskoe shkol’noe kraevedenie i obrazy goroda v uchebnoj literature [“You Will Quickly Find Tynda on the Map...”: Late Soviet School Local Studies and Images of the City in Educational Literature]. Dialog so vremenem, 83, 294–309.

Tsyrlina-Spady, Lovorn 2017 — Tsyrlina-Spady, T., Lovorn, M. (2017). Emotional, Moral, and Symbolic Imagery of Modern History Textbooks. In M. Carretero (Ed.), Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education (pp. 697–713). Palgrave.

Ushakova 2022 — Ushakova, A. (2022). V rossijskih shkolah pojavitsja edinyj podhod k prepodavaniju istorii rodnogo kraja [A unified approach to teaching the history of the native land will appear in Russian schools]. Uchitel’skaja gazeta (electronic edition). 17.10.2022. Retrieved from: https://ug.ru/v-rossijskih-shkolah-poyavitsya-edinyj-podhod-k-prepodavaniyu-istorii-rodnogo-kraya.

Volkova 1988 — Volkova, E. I. (Ed.). (1988). Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR, 1941–1961 gg. [Essays on the history of school and pedagogical thought of the peoples of the USSR, 1941-1961s]. Moscow: Pedagogika.

Vyazemskij, Strelova 2008 — Vyazemskij, E. E., Strelova, O. Y. (2008). Nacional’no-regional’nyj komponent istoricheskogo obrazovaniya: posobie dlya uchitelya [National-Regional Component of History Education: Teacher’s Manual]. Moscow: Prosveshchenie.

Boris Stepanov

Nanterre University; ORCID: 0000-0003-2072-3102

Svyatoslav Kostenko

Higher School of Economics (Cultural Studies), National Research University Higher School of Economics; ORCID: 0009-0006-3690-6199

'THIS IS ALL MINE, MY HOMELAND': TEXTBOOKS AND SCHOOL LOCAL STUDIES OF THE 1960S–1980S

Kraevedenie (local studies), as a practice of local knowledge production, has been unevenly researched. To address the lack of research on school-based local studies, the authors turn to a comparative analysis of a corpus of local studies manuals for secondary schools published between the 1960s and 1980s. The analysis begins by examining the relationship between the rehabilitation of local studies in the post-war period and the transformations in school education. Combining qualitative and quantitative research methods, the authors characterize the formation of the corpus of local history teaching aids and investigate how narratives about the region and its history are constructed. Relying on the image of a great country formed by Soviet school cartography, local history textbooks of this period develop the discourse of a 'small homeland', emphasising the role of the region attachment in citizens' emotional belonging. Unlike their pre-revolutionary and early Soviet counterparts, these manuals focuses primarily on the historical narrative of the region. This narrative makes relies minimally on the discourse of heritage and concentrates not on antiquity but on heroic modernity. These manuals are also poorly embedded in the system of local history institutions and practices and equipped with references to opportunities for active learning of local material and interaction with the environment.

Keywords: textbook studies, local history, secondary education, late Soviet period, image of region, historical narrative, modernity, heritage

РЕСАЙКЛИНГ СОВЕТСКОГО В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Андрей Кокорин, Анна Фаттахова

РЕСАЙКЛИНГ-ЗАБВЕНИЕ: СТАБИЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО КАНОНА

В статье представлены результаты количественного исследования базы данных, которая была собрана на основе опубликованных ранее датасетов, связанных с российским школьным литературным каноном. Авторы рассматривают историю трансформации программ, стандартов и других официальных документов за период 1974–2024 гг. с применением компьютерных методов количественного исследования (обработка данных и количественные подсчеты производились на языке Python с использованием библиотеки Pandas). Рассматривая материал сквозь призму концепции культурного ресайклинга и выявляя его формы на стыке позднесоветского и постсоветского, авторы приходят к выводу, согласно которому уже практически ставшее классическим понимание культурного ресайклинга как возвращения в центр культурного поля того, что ранее было отодвинуто на периферию, на современном этапе не имеет широкого распространения в области школьного литературного канона. Вместе с тем оказывается, что явное возвращение школьных программ по литературе последних лет к «золотому сечению» рубежа 1970–1980-х гг. осуществляется с помощью обратного явления — ресайклинга-забвения, то есть восстановления отсутствия и замалчивания. Авторы приводят списки писателей и поэтов с указанием времени вхождения в канон или исключения из него, а также перечень тех, чье творчество на протяжении последних 50 лет составляет ядро школьного литературного канона.

Ключевые слова: ресайклинг, постсоветская школа, литературный канон, школьный канон, школа, школьное образование, основное общее образование, среднее общее образование, стандарт, образовательная программа, рабочая программа, литература

Андрей Владимирович Кокорин, независимый исследователь, Санкт-Петербург, koko.ololo@gmail.com

Анна Вадимовна Фаттахова, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург, annafattakhova03@gmail.com

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-206-237

Вопрос о школьном литературном каноне в современной России по-прежнему остается болезненным, хотя постсоветская культура, казалось бы, в целом отходит от литературоцентризма[1]. Вместе с тем вмешательство в школьную программу по литературе, которое выходит за пределы официальных документов, адресованных непосредственным участникам образовательного процесса, и достигает поля зрения общественности, зачастую попадает в конкретную новостную повестку, каждый раз становясь довольно заметным и широко обсуждаемым, причем скорее в негативном ключе. При этом обычно публицистические статьи, а также большинство публичных обсуждений школьного литературного канона строятся в основном на умозрительных основаниях или результатах узконаправленных исследований, связанных с резонансным в конкретный момент информационным поводом.

В рамках этой статьи нам в меньшей степени хотелось бы пускаться в рассуждения о том, как происходит формирование информационной повестки, или размышлять о социальных процессах и уж тем более давать им оценку. На наш взгляд, обсуждение набора авторов, произведений и тем в школьной программе по литературе может стать наиболее продуктивным только с опорой на надежно квантифицируемые данные, представленные и проанализированные, насколько это возможно, в их полноте.

Научные основания для такого исследования были значительно развиты в отечественном литературоведении в течение последних 25 лет. Изучение того, как со временем трансформировалось содержание школьного литературного образования, началось с решения вопросов об истории бытования в школьной программе отдельных авторов [Костин 2008; Зубков 2012; Бодрова, Вдовин 2014; Павловец 2016a]. Затем последовали труды, посвященные формированию отечественного литературного канона в конкретные исторические эпохи [Павловец 2016b; Павловец 2016c; Сухих 2016a; Сухих 2016b; Пономарев 2017]. Наиболее близкими из них к кругу решаемых нами проблем являются обстоятельные работы А. В. Вдовина, Р. Г. Лейбова и Е. О. Казаковой, которые на примере анализа дореволюционных хрестоматий разработали методологию и заложили основу для всех последующих количественных исследований школьного литературного канона [Вдовин, Лейбов 2013; Вдовин, Лейбов, Казакова 2021]. Поскольку текущий период его трансформации, в отличие от дореволюционного, менее всего изучен с опорой на верифицируемый массив данных, в этой статье мы обращаемся к проблеме ресайклинга на стыке советского и постсоветского.

Материал

Благодаря разделенным во времени усилиям нескольких исследователей школьного литературного канона теперь мы подошли к тому этапу, когда можно смело утверждать, что у нас есть возможность опираться на надежные и верифицируемые данные. В конце 2022 г. в Репозитории открытых данных по русской литературе и фольклору, курируемом научными сотрудниками Лаборатории цифровых исследований литературы и фольклора ИРЛИ РАН, была опубликована база данных, начало формирования которой было положено Марком Кондрой в 2006 г. в рамках студенческой курсовой работы (СПбГУКИ, Библиотечно-информационный факультет, Кафедра детской литературы). В 2022 г. Елена Казакова провела сверку данных, их корректировку и подготовку к публикации, в результате чего увидел свет датасет «Программы по литературе для средней школы с 1919 по 1991 гг.» [Кондра, Казакова 2022].

Почти через год там же была опубликована база данных Андрея Кокорина «Литературные произведения в государственных стандартах и программах для средней школы 1998–2022 гг.», отражающая содержание официальных документов, которые регламентировали школьное литературное образование в указанный в заглавии хронологический период [Кокорин 2023][2]. Одновременно с описанными событиями в рамках мега-проекта НИУ ВШЭ «Литература и общество: цифровая платформа СОЦИОЛИТт» (подпроект «Список чтения» [Список чтения 2024]) осуществлялась обработка содержания программ по литературе 1990-х гг. В 2024 г. она была продолжена расширенной рабочей группой студенток НИУ ВШЭ[3]. В результате проделанной работы были объединены данные упомянутых выше баз, после чего они подверглись полной перепроверке по первоисточникам, были дополнены данными для младших классов и тщательно классифицированы. Таким образом, мы наконец можем утверждать, что теперь обладаем в целом достаточным объемом данных за период 1852–2024 гг., с опорой на которые имеет смысл проводить полноценное количественное исследование, позволяющее рассуждать об истории формирования школьного литературного канона на протяжении последних 170 лет.

В рамках этой статьи мы коснемся лишь самых общих вопросов, связанных с бытованием различных авторов в школьных программах в течение последних пятидесяти лет, сконцентрировавшись на проблеме культурного ресайклинга, связывающего позднесоветский период 1974–1991 гг. и постсоветское тридцатилетие транс-

формации литературного канона вплоть до 2024 г. Таким образом, выбранная исследовательская оптика диктует сопоставление двух временны́х периодов, разделенных транзитивным периодом нестабильных 1990-х гг. В основу исследования положено понимание культурного ресайклинга как возвращения того, что ранее было отодвинуто на периферию культурного поля[4], а также разработанная нами концепция «ресайклинга-забвения», суть которой будет изложена ниже и продемонстрирована на конкретных примерах.

Верхняя граница, 1974 г., обусловлена тем, что эту дату в истории правок программ можно считать рубежной и открывающей период позднесоветского устоявшегося канона, пережившего период оттепели. В этом году в программы было внесено большое количество правок, и они стали значительно отличаться от программ предыдущего периода. Кроме того, эти данные еще релевантны для сопоставления с постсоветскими, хотя весь обозначенный период и охватывает полвека. Нижняя граница обусловлена датой выхода последних источников, включенных в наш датасет постсоветских официальных документов и программ.

Сличение данных, извлеченных из разных баз, убедило нас в необходимости их выверки, поскольку принципы подготовки данных для всех трех датасетов изначально были различными. Так, например, потребовалось приведение к единообразному виду всех наименований авторов и произведений, а также исправление как очевидных опечаток, так и ошибок, менее заметных при беглом взгляде на материал. Далее необходимо было провести значительную и довольно трудоемкую работу по заполнению лакун для данных из баз наших коллег, поскольку они не предполагали столь подробной классификации материала, как это было принято для нашего датасета[5]. В результате этой работы была получена рабочая база данных объемом более 50 000 строк за период с 1852 г. по 2024 г., однако для этого исследования, имеющего более узкие хронологические рамки, она была сокращена до 21 490 строк без заголовка, то есть более чем вдвое.

Ограничения

Важно заметить, что все источники исходно не когерентны, так как постсоветские стандарты, примерные и федеральные рабочие программы как документы, носящие обязательный или рекомендательный характер, разрабатывались по иным принципам, нежели программы периода 1974–1997 гг., однако они вполне сопостави-

мы и охватывают весь период обучения в школе, за исключением начальных классов (4–10-й для советского и 5–11-й классы для постсоветского времени). При этом для репрезентативной унификации данных не были привлечены к рассмотрению части источников, предполагающие углубленное изучение литературы, так как в позднесоветские годы такой подход не отражался в структуре программ (исключение составляет [Программа 1992] — «для школ и классов с углубленным изучением литературы, гимназий и лицеев гуманитарного профиля»). Вместе с тем почти все программы 1990-х гг., содержание которых отражено в датасете, публиковало издательство «Просвещение», и они таким образом сохраняют связь с позднесоветским официальным «рупором» идеологии литературного образования.

Наконец, важно учитывать, что представленные ниже результаты исследования воспроизводятся для всех строк датасета, то есть предлагают количественную оценку их репрезентации в программе, хотя это вовсе не означает, что именно такое количество и набор произведений изучались или будут изучаться в школе, так как во многих случаях до последних лет учителя могли выбирать из представленных списков тех писателей и те произведения, которые им казалось важным обсуждать с учениками на уроках в школе. Таким образом, мы говорим о представленности в источниках тех или иных авторов, но не об обязательности их изучения, так как для изучения вопроса об истории литературного канона нам важнее, что́ в каждой программе упомянуто, а что отсутствует, возникает, исключается и т. д.

Наконец, нельзя не упомянуть, что данные датасета были изучены с применением компьютерных методов количественного исследования. Обработка данных и квантитативные подсчеты производились на языке Python с использованием библиотеки Pandas[6], иллюстрации созданы с помощью Canva.

Результаты

Все данные были исследованы нами по ряду параметров классификации: общий объем программ и отдельно для каждого источника — процентное соотношение поэтических и прозаических произведений, их принадлежность к отечественной или зарубежной литературе, классификация по языку оригинала, типологическая принадлежность текстов, век создания упомянутых в программах произведений, а также наиболее интересное для изучения форм

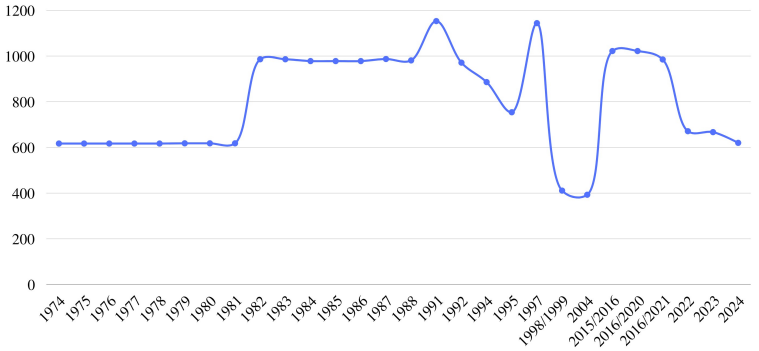


Рис. 1. Объем источников в абсолютных числах (количество вхождений типа автор + произведение)

культурного ресайклинга явление — индивидуальные траектории авторов. В целом мы можем утверждать, что в 2021–2024 гг. школьная программа по литературе, которая из примерной превратилась в рабочую и федеральную, то есть общеобязательную для всех и предполагающую закрепление конкретных произведений за определенными классами, наиболее всего приблизилась к позднесоветским программам рубежа 1970–1980-х гг. по всем исследованным нами характеристикам.

Во-первых, период 1991–2020 гг. характеризуется чередованием пиков и спадов абсолютного наполнения программ по упоминаниям авторов и различных произведений. Рост обусловлен рекомендательным характером источника, а уменьшение количества произведений — ориентацией на минимум или предписание. Вместе с тем количество произведений в последних программах 2022–2024 гг. практически приблизилось к позднесоветской норме (важно учитывать, что для старших классов в 2021 г. все еще была актуальной [Программа 2016], предполагающая широкую вариативность текстов для изучения). Мы усматриваем в этом одно из многочисленных проявлений тенденции по сближению программ последних трех лет с позднесоветскими.

Во-вторых, мы можем видеть новейшую реставрацию позднесоветского подхода к наполнению программ в области процентного соотношения поэтических и прозаических текстов, а также произведений отечественной и зарубежной литературы:

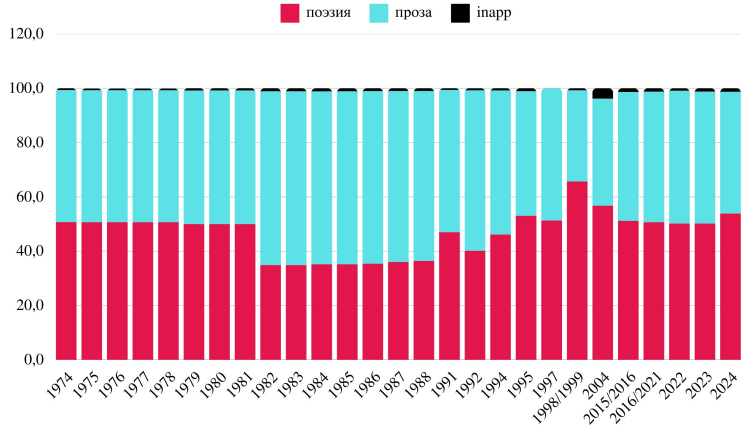


Рис. 2. Процентное соотношение поэтических и прозаических произведений

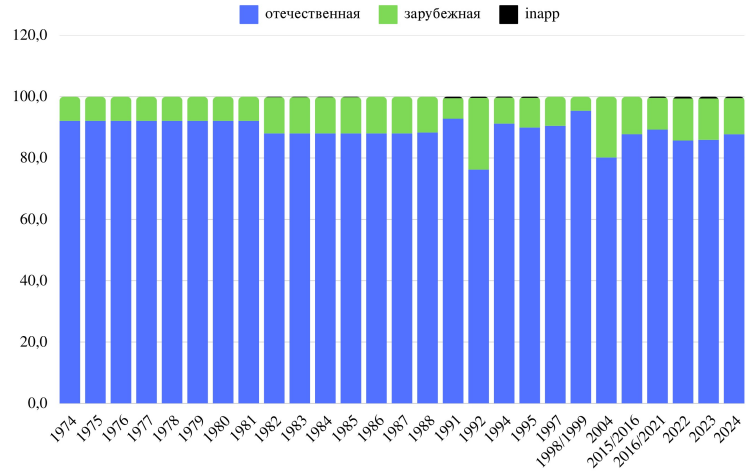


Рис. 3. Процентное соотношение произведений отечественных и зарубежных авторов

Здесь и далее в легендах к диаграммам слева направо перечисляются данные, последовательно расположенные на изображении снизу вверх. Значение *inapp* подразумевает невозможность однозначно классифицировать вхождение по данному параметру.

По обеим диаграммам видно, что период нестабильности 1990-х гг. остается позади, и после 2010-х гг. установившийся в позднесоветские годы «золотой стандарт» восстанавливается, быть может, не ровно в том же виде, но тенденция очевидна — возвращение к примерному соотношению 50 на 50 для поэтических и прозаических произведений и 90 на 10 для отечественной и зарубежной литературы.

На взаимном пересечении описанных выше четырех характеристик удобно оценить среднеквадратическое отклонение доли отечественной прозы, зарубежной прозы, отечественной поэзии и зарубежной поэзии для каждого из трех периодов — 1974–1991, 1992–1997 гг. и 1998/1999–2024 гг. — от средней доли таких произведений за весь рассматриваемый промежуток времени (1974–2024):

	отечественная проза, %	зарубежная проза, %	отечественная поэзия, %	зарубежная поэзия, %
Среднее значение 1974–2024 гг.	44,3	7,7	43,9	3,0
Отклонение для периода 1974–1991 гг.	7,0	2,8	8,0	0,7
Отклонение для периода 1992–1997 гг.	5,1	**7,0**	6,8	1,6
Отклонение для периода 1998/1999–2024 гг.	**10,9**	3,3	9,7	1,8

Полученные значения показывают, что во второй период 1992–1997 гг. наибольшие изменения по сравнению с другими периодами претерпела доля зарубежной прозы ($\sigma = 7,0\,\%$), а в третий период 1998/1999–2024 гг. — доля отечественной прозы ($\sigma = 10,9\,\%$), в то время как для остальных исследуемых параметров показатели среднеквадратического отклонения остаются в целом сопоставимыми. Обращение к данным, демонстрирующим динамику изменений доли таких произведений, показывает, что в 1990-е гг. в среднем процент зарубежной прозы в программах возрастает, а начиная с

1998 г. доля отечественной прозы, наоборот, снижается. С нашей точки зрения, это может быть объяснено, с одной стороны, тем, что среди источников рассматривается «Программа по литературе для школ и классов с углубленным изучением литературы, гимназий и лицеев гуманитарного профиля 5–11 классов» [Программа 1992], предполагающая углубленное изучение литературы (именно в ней доля зарубежной прозы возрастает до 20 %, и это самый высокий показатель среди всех программ за изучаемый период). С другой стороны, в источниках за последние 25 лет в среднем объем отечественной прозы снижается на фоне роста доли отечественной поэзии и зарубежной прозы. Важно помнить, что при всех подсчетах не учитывалось количество произведений, предусматриваемое программой, но лишь упоминания текстов в ней. Соответственно, возможны случаи, когда источник предполагает, например, изучение 10 стихотворений по выбору, но в датасете эта позиция будет занимать только 1 строку и, соответственно, считаться как 1 строка. Так или иначе, вопрос о соотношении описанных групп произведений заслуживает дальнейшего изучения и может быть рассмотрен в полной мере только при обращении к содержанию источников и подробном его анализе.

В-третьих, такую же тенденцию, как и в случае с соотношением долей поэтических/прозаических и отечественных/зарубежных произведений, мы наблюдаем при рассмотрении того, как в динамике в программах представлены тексты, изначально написанные на русском (и его предшественниках) или других языках. В 1990-е гг. преобладает тенденция к увеличению доли непереводных произведений за счет включения ранее замалчивавшихся текстов, однако к 2022–2024 гг. соотношение выравнивается и сближается с позднесоветским (рис. 4).

В-четвертых, интересную для рассмотрения картину дает взгляд на распределение текстов по «типам» произведений. Динамика соотношения фольклорных и художественных произведений позволяет сделать предположение об обратном характере существующей между ними зависимости — при увеличении доли одних, уменьшается доля других (рис. 5).

Отметим также, что доля фольклорных текстов, упомянутых в источниках, в последние годы вернулась к средней для позднесоветского времени, в то время как доля художественных произведений увеличилась на 5 %. Это связано с общим сокращением объема текстов других «типов» (рис. 6).

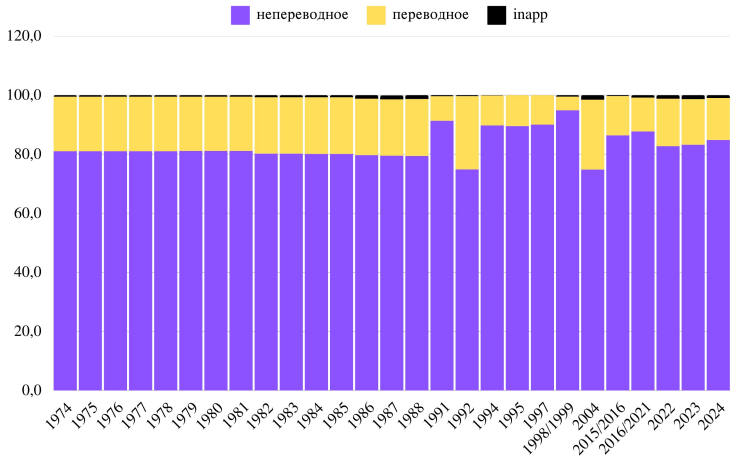


Рис. 4. Процентное соотношение переводных и непереводных произведений

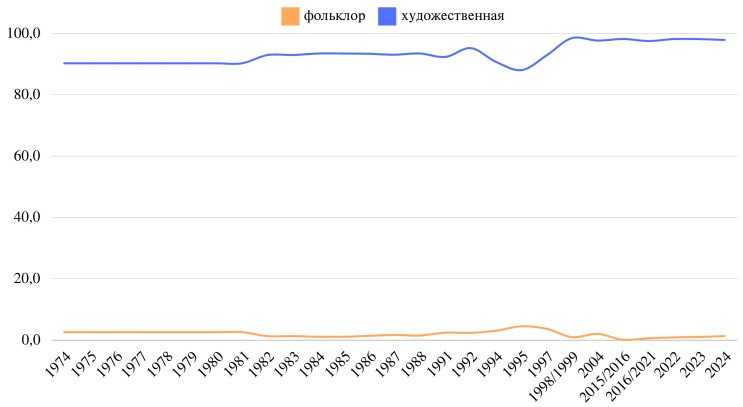


Рис. 5. Процентное соотношение фольклорных и художественных произведений

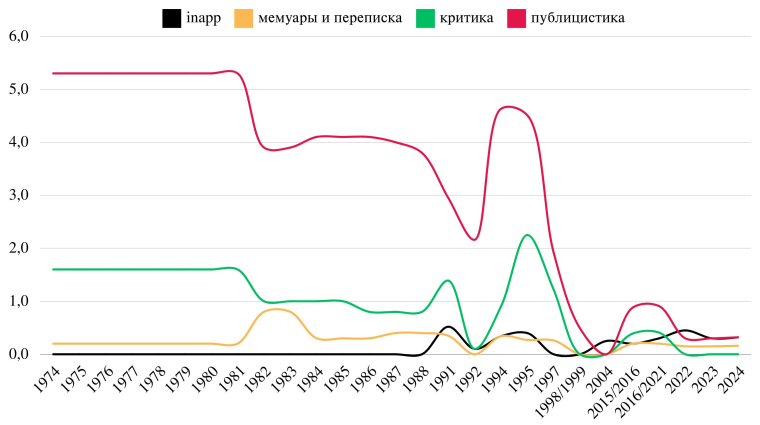


Рис. 6. Процентное соотношение типологически иных текстов

Столь заметное сокращение в последние годы доли текстов всех остальных «типов» связано с тем, что в позднесоветские программы включалось заметное количество статей В. И. Ленина, правительственных постановлений, а также критических статей о художественных текстах. Конечно, это не означает, что труды В. Г. Белинского или Д. И. Писарева больше не изучают в школе (чего нельзя сказать об остальных текстах), однако в самих программах они перестали упоминаться. Рост публицистических в широком понимании текстов в 1990-е гг. связан с включением в программы различных исторических сочинений и статей писателей, вроде «Несвоевременных мыслей» М. Горького или «Интеллигенции и революции» А. А. Блока, а также книг с адаптациями мифов, духовной и мистической литературы (напр., сочинений отца Игнатия (Брянчанинова), Н. К. Рериха). К позднесоветскому уровню возвращается и доля мемуаров и переписки, скачок объема которых в 1982–1983 гг. объясняется недолгим включением в программы всех воспоминаний Л. И. Брежнева.

В-четвертых, подобную всему описанному выше картину дает и рассмотрение истории включения в программы произведений, которые были написаны в XIX в. и XX в., а также на рубеже указанных столетий. Для каждой из этих групп в 2022–2024 гг. общеобязательная программа возвращает значения, стремящиеся к позднесоветским (рис. 7).

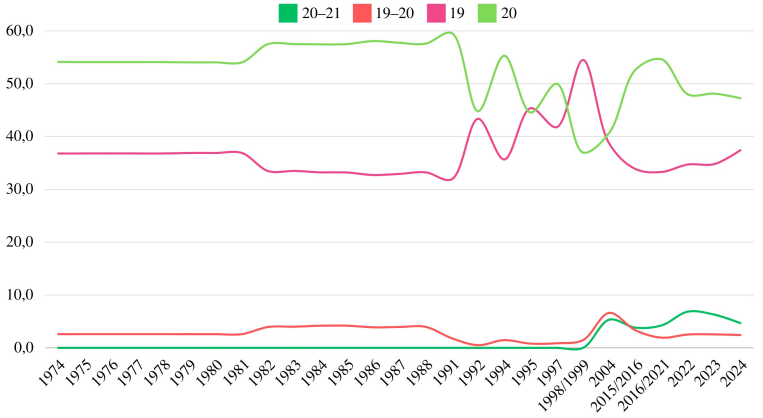


Рис. 7. Процентное соотношение произведений XIX и XX, а также рубежей веков

Эти результаты, пожалуй, наиболее наглядно отражают тенденцию последних лет по возвращению к принципам формирования стабильных позднесоветских программ: процентное соотношение произведений XIX в. и XX в. на протяжении последних 50 лет находится в прямой зависимости, а в 2022–2024 гг. приближается к усредненной «норме» 1974–1988 гг. (важно помнить, что программа 1991 г. по всем параметрам является пограничной между позднесоветским и постсоветским периодами). Интересно при этом, что уменьшение доли произведений XX в. в последние годы происходит на фоне роста объема текстов не только XX–XXI вв. (что естественно), но также периода до XVIII в. при общем сохранении тех же тенденций для остальных временных отрезков (рис. 8).

Так, в постсоветский период в программах появляются «Повесть временных лет», «Поучение» В. Мономаха, «Житие Сергия Радонежского», «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное», «Божественная комедия» и «Песнь о Нибелунгах». Обратим также внимание на сокращение в 2024 г. доли современной литературы в пользу перечисленных произведений и других текстов XVIII–XIX вв.

Наконец, отдельного внимания заслуживают индивидуальные траектории авторов, которые позволяют нам проследить историю вхождения в программы тех или иных писателей, а также их даль-

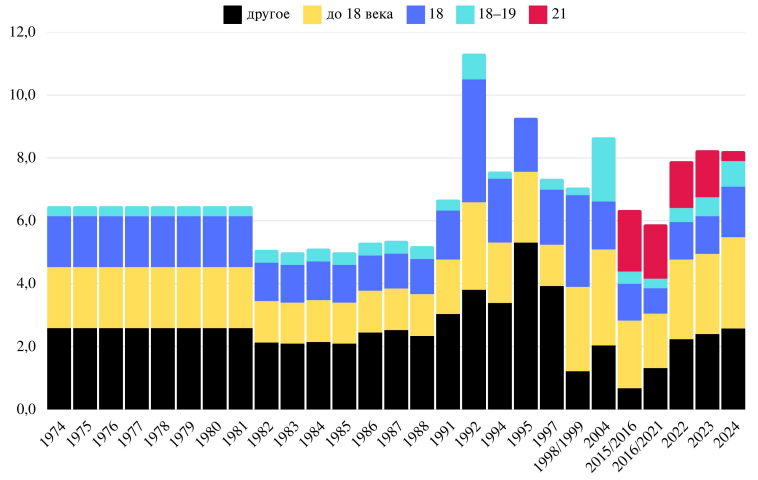


Рис. 8. Процентное соотношение произведений остальных временных периодов. Параметр «*другое*» в основном охватывает фольклорные тексты

нейшую судьбу. Поскольку всего в источниках за исследуемый период были упомянуты 813 авторов, продуктивнее всего рассматривать их по группам.

Ядро школьного литературного канона составляют авторы, которые встречаются хотя бы один раз во всех источниках. Их перечень в целом довольно предсказуем:

1. Абрамов Ф. А.
2. Андерсен Х. К.
3. Блок А. А.
4. Бунин И. А.
5. Быков В. В.
6. Гёте И. В.
7. Гоголь Н. В.
8. Гончаров И. А.
9. Горький М.
10. Грибоедов А. С.
11. Державин Г. Р.
12. Достоевский Ф. М.
13. Есенин С. А.

14. Жуковский В. А.
15. Заболоцкий Н. А.
16. Крылов И. А.
17. Куприн А. И.
18. Лермонтов М. Ю.
19. Маяковский В. В.
20. Мольер
21. Некрасов Н. А.
22. Островский А. Н.
23. Пушкин А. С.
24. Салтыков-Щедрин М. Е.
25. Твардовский А. Т.
26. Толстой Л. Н.
27. Тургенев И. С.
28. Тютчев Ф. И.
29. Фет А. А.
30. Фонвизин Д. И.
31. Чехов А. П.
32. Шекспир У.
33. Шолохов М. А.

Отметим, что Абрамов в программах представлен романами из цикла «Пряслины», Быков — «Альпийской балладой», «Обелиском» и «Сотниковым», а Заболоцкий в последние годы только перечисляется среди авторов, из которых нужно выбрать несколько имён для ознакомления с их стихотворениями.

К этому перечню примыкают те, кто находится на границе ядра и периферии. Они упомянуты в более чем 90 % программ:

1. Айтматов Ч. Т.
2. Байрон Дж. Г.
3. Гомер
4. Евтушенко Е. А.
5. Ломоносов М. В.
6. Мартынов Л. Н.
7. Паустовский К. Г.
8. Пришвин М. М.
9. Сент-Экзюпери А.
10. Сервантес М.

Однако для исследования форм культурного ресайклинга группа авторов, составляющих ядро литературного канона или находящих-

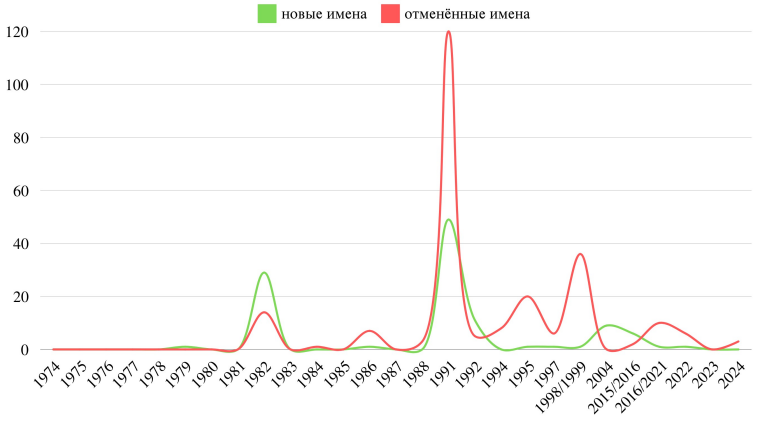


Рис. 9. Количество введенных в программы и исключенных из них авторов

ся на его границе, не представляет никакого интереса — важнее обратить внимание на его периферию.

Каждый раз, когда речь заходит об изменениях, которые претерпели школьные программы по литературе начала 1990-х гг., разговор обычно сводится к широко известным «возвращенным именам» и рассуждениям о том, насколько пестрым было содержание этих источников. Теперь, когда у нас есть возможность посмотреть детально, что и с какими авторами происходило, мы не видим ни одной причины отказываться от этого.

Для начала обратимся к диаграмме, на которой представлено количество авторов, чьи имена в разные годы были «возвращены», то есть появились в программах впервые в рамках исследуемого периода и закрепились в них вплоть до 2024 г. (при этом они могут не встречаться в части промежуточных источников), или исключены — встречались в советские годы, но исчезли из этой и всех следующих за ней программ (рис. 9).

Как видим, в начале 1990-х гг. действительно случился заметный всплеск отмен и возвращений имен, и это общеизвестно. Вместе с тем важно помнить, что мы пользуемся оптикой концепции культурного ресайклинга, а значит, обращаем внимание лишь на то, что связывает советское и постсоветское через транзитивный период конца XX в., поэтому оставляем за рамками этой статьи анализ причин и деталей подобных изменений[7]. Приведем здесь

лишь список авторов, вошедших в школьный литературный канон с конца 1970-х гг. и сразу закрепившихся в нем:

1979 год — Карамзин Н. М.
1982 год — Астафьев В. П., Ахматова А. А., Лесков Н. С., Платонов А. П., Распутин В. Г., Твен М., Шукшин В. М.
1986 год — Рубцов Н. М.
1991 год — Бальмонт К. Д., Белов В. И., Бродский И. А., Булгаков М. А., Вампилов А. В., Высоцкий В. С., Гофман Э. Т. А., Гумилев Н. С., Мандельштам О. Э., Пастернак Б. Л., Солженицын А. И., Трифонов Ю. В., Цветаева М. И.
1998 год — Ремарк Э. М.
2004 год — Айги Г., Аполлинер Г., Бодлер Ш., Ибсен Г., Рытхэу Ю., Стругацкие А. Н. и Б. Н., Тукай Г., Шесталов Ю. Н., Элиот Т. С.

Не представляет для нас интереса и небольшая группа авторов, включавшихся в советские программы, а затем «переживших» период 1990-х гг. и довольно рано отстоявших свое право на вхождение в школьный литературный канон: в этом случае затруднительно говорить об отнесении их на периферию культурного поля, так как собственно «отмены» так и не произошло. Они присутствуют только в части программ транзитивного периода, а затем закрепляются в источниках (в основном начиная с «Федерального компонента...» 2004 г.).

На периферии школьного литературного канона остается только одна из не рассмотренных нами до сих пор групп авторов — тех, чьи индивидуальные траектории представляют явные факты культурного ресайклинга в области школьного литературного канона в постсоветских программах. В начале статьи мы упоминали понимание культурного ресайклинга, от которого мы отталкиваемся. Его можно проиллюстрировать примерами авторов, которые исчезли из программ в начале 1990-х гг. или были упомянуты только в части из них, после не вошли в «Обязательные минимумы...» 1998–1999 гг., однако затем были возвращены с периферии культурного поля и входят в программы по сей день:

Алексин А. Г. (2021 — здесь и далее в скобках указан год возвращения)
Богомолов В. О. (2015/2016 и 2023)
Брехт Б. (2022)

Гашек Я. (2021)
Железников В. К. (2021)
Исаковский М. В. (2021)
Карим М. (2004)
Кассиль Л. А. (2021)
Катаев В. П. (2021)
Крапивин В. П. (2021)
Кугультинов Д. Н. (2004)
Купер Ф. (2004)
Орлов С. С. (2022)
Островский Н. А. (2015/2016 и 2023)
Погодин Р. П. (2021)
Рождественский Р. И. (2021)
Светлов М. А. (2021)
Смирнов С. С. (2023)
Стивенсон Р. Л. (2004)
Толстой А. Н. (2022)
Фраерман Р. И. (2021)
Хетагуров К. Л. (2004)
Яковлев Ю. Я. (2021)

Лишь за несколькими исключениями ресайклингу подвергаются представители отечественной литературы XX в. Здесь интересно также возвращение в 2004 г. в качестве обязательного минимума нескольких региональных советских поэтов и писателей, которые в таком составе и закрепились в каноне на современном этапе его стабилизации и возвращения к статике, подобной ситуации 1970–1980-х гг. Особое внимание стоит обратить на повторное включение в школьные программы в последние годы романа В. Богомолова «В августе сорок четвертого» (хотя в советские годы изучалась его повесть «Иван»), а также произведений Б. Брехта, С. Орлова, Н. А. Островского, С. Смирнова («Брестская крепость») и А. Н. Толстого («Русский характер»). Примечательно, что возвращение автора не означает, что на уроках в школе предполагается изучение тех же произведений, что и в позднесоветские годы, однако значимо само повторное обращение к творчеству ранее исключенных писателей.

Последний раздел, который подлежит рассмотрению, объединяет авторов, уже не входящих на современном этапе в школьные программы по литературе. Кроме упомянутых выше имен, которые были исключены, довольно внушительную по объему группу здесь

составляют «вре́менные» авторы, которые появлялись в основном в 1–2 источниках начиная с 1990-х гг. Так как мы уделяем особое внимание трансформациям литературного образования на современном этапе и считаем важным отмечать все, что может пролить свет на их возможные причины, приведем список таких авторов, которые появились в либеральных программах периода 2015–2021 гг., однако были исключены из источников в 2022–2024 гг.:

Акунин Б.
Алексиевич С. А.
Быков Д. Л.
Войнович В. Н.
Гиляровский В. А.
Иванов А. В.
Кауфман Б.
Кибиров Т. Ю.
Ледерман В. В.
Михеева Т. В.
Некрасов В. Н.
Патерсон К.
Пелевин В. О.
Петросян М. С.
Пьецух В. А.
Роулинг Дж. К.
Рубина Д. И.
Сапгир Г. В.
Синявский А. Д.
Славникова О. А.
Старк У.
Сухово-Кобылин А. В.
Толстая Т. Н.
Улицкая Л. Е.
Франк А.
Чижова Е. С.
Щербакова Г. Н.
Эрдман Н. Р.

Эти имена, в том числе, показывают еще недавние перспективы школьных программ по литературе, которые возникли в середине 2010-х гг., но не были осуществлены. Впрочем, готовящийся к публикации датасет предоставит широкому кругу исследовате-

лей материал для более детального рассмотрения индивидуальных траекторий авторов и их произведений, в том числе вне связи с ресайклингом.

Больше шансов закрепиться в каноне было у писателей, которые боролись, но в конечном счете проиграли. Тех из них, кто входил в советские программы вплоть до 1991 г., немного, однако имена говорят сами за себя (в скобках приведен год исключения из источников):

Бальзак О. (2022)
Герцен А. И. (2024)
Григорович Д. В. (2022)
Джером К. Дж. (2021)
Добролюбов Н. А. (2022)
Дюма А. (2021)
Конан Дойл А. (2021)
Короленко В. Г. (2024)
Линдгрен А. (2021)
Одоевский В. Ф. (2021)
Олеша Ю. К. (2021)
Писарев Д. И. (2022)
По Э. А. (2021)
Погорельский А. (2024)
Радищев А. Н. (2015/2016)
Рид М. (2021)
Родари Дж. (2021)
Стендаль (2022)
Чернышевский Н. Г. (2022)
Шиллер Ф. (2015/2016)

На наш взгляд, при дальнейшем более детальном рассмотрении перечисленных выше групп важно искать закономерности и пытаться интерпретировать выбор составителей программ в пользу того или иного автора, однако подобные задачи остаются за рамками этого количественного исследования.

Конечно, у нас нет возможности однозначно утверждать, что будет происходить со школьным литературным образованием в дальнейшем, однако мы имеем все основания полагать, что в 2022–2024 гг. оно выходит на плато благодаря введению новых федеральных рабочих программ и вычищенному ранее единому учебнику литературы [Журавлев 2022]. Достичь этого было бы невозмож-

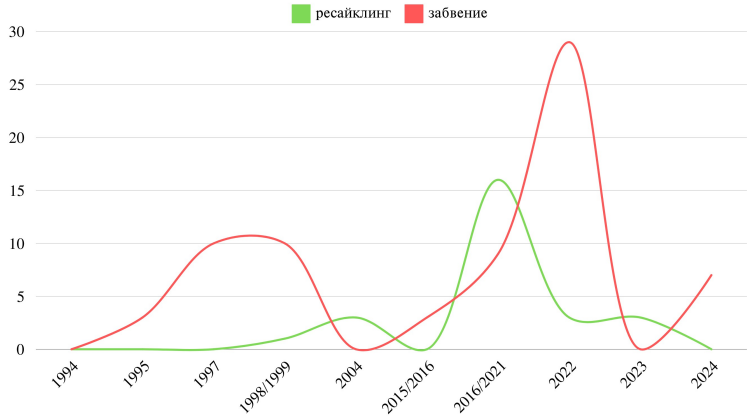


Рис. 10. Количество авторов, подвергшихся классическому ресайклингу и «ресайклингу-забвению»

но без явления, которое мы называем ресайклингом-забвением (рис. 10).

Для описания истории правок школьных учебников по литературе и характера трансформации программ и литературного канона в большей мере подходит понятие ресайклинга-забвения, то есть возвращения к отсутствию, восстановления когда-то считавшегося нормой забвения авторов, не упоминавшихся на уроках в школе. Именно такая форма ресайклинга наиболее характерна для современного этапа стабилизации школьного литературного канона, что хорошо видно на графике: в 2022–2024 гг. количество авторов, упоминания которых убраны из программ по литературе, стремительно выросло. Вот полный список этих писателей с указанием года исчезновения из программ:

1995 год — Корнилов Б. П., Пущин И. И., Чичибабин Б. А.
1997 год — Антонович М. А., Вересаев В. В., Вяземский П. А., Гиппиус З. Н., Ким А. А., Лимонов Э. В., Лонгфелло Г. У., Максимов В. Е., Можаев Б. А., Распе Р. Э.
1998/1999 годы — Галич А. А., Григорьев А. А., Дружинин А. В., Козлов И. И., Кун Н. А., Мережковский Д. С., Пильняк Б. А., Страхов Н. Н., Хаггард Г. Р., Шварц Е. Л.
2015/2016 годы — Бернс Р., Гейне Г., Давыдов Д. В.

2021 год — Гауф В., Глазков Н. И., Гэллико П., Ермолай-Еразм, Льюис К. С., Перро Ш., Полонский Я. П., Ремизов А. М., Шергин Б. В.
2022 год — Аксенов В. П., Анненский И. Ф., Бабель И. Э., Белль Г., Белый А., Битов А. Г., Брюсов В. Я., Верлен П., Володин А. М., Голдинг У., Гроссман В. С., Довлатов С. Д., Домбровский Ю. О., Зайцев Б. К., Замятин Е. И., Ильф И. и Петров Е., Клюев Н. А., Маканин В. С., Маркес Г. Г., Мопассан Г. де, Петрушевская Л. С., Северянин И., Соколов В. Н., Сологуб Ф. К., Солоухин В. А., Успенский Г. И., Хлебников В., Ходасевич В. Ф., Эко У.
2024 год — Бестужев-Марлинский А. А., Владимов Г. Н., Камю А., Кафка Ф., Оруэлл Дж., Хаксли О., Шаламов В. Т.

В целом с 1995 по 2024 гг. ресайклингу-забвению подвергся 71 автор, причем лидирующие позиции по-прежнему занимает неустоявшийся XX в., а за ним следуют XIX в., их рубеж и другие периоды. Неожиданно, что значительную часть из них составляют авторы прозаических произведений, хотя в программах часто появляются списки стихотворений на выбор. Снова особого внимания здесь заслуживают изменения последних лет: в 2022 г. значительно сокращен ряд поэтов и писателей XX в., а в 2024 г. исчезают последние авторы антиутопий и следы лагерной прозы.

Таким образом, на современном этапе мы наблюдаем стабилизацию школьного литературного канона, на наш взгляд, уже осуществившуюся за счет культурного ресайклинга-забвения на фоне общего сокращения предельного объема программ и исключения возможности выбора, т. е. фактически возврата к образовательным практикам позднесоветского периода 1970–1980-х гг.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Список авторов, исключенных в 1990-х гг. и не появившихся в последующих школьных программах по литературе (после 1991 г. в скобках указывается год исчезновения из источников).

Абашидзе И. В.
Авижюс Й.
Адамов Г. Б.
Адамович А. М.
Айни С.

Аксаков С. Т. (1998)
Алексеев С. П. (1992)
Алигер М. И.
Антокольский П. Г.
Антонов С. П. (1995)
Арсеньев В. К.
Ахундов М. Ф.
Багрицкий Э. Г.
Бажан М. П.
Бажов П. П. (1998)
Бедный Д.
Бек А. А. (1998)
Белинский В. Г. (1998)
Беляев А. Р. (1998)
Беляев В. П. (1998)
Бехер И. Р.
Бианки В. В. (1998)
Бичер-Стоу Г. (1994)
Бонч-Бруевич В. Д.
Бременер М. С.
Бровка П. У.
Бруштейн А. Я.
Буков Е. Н.
Василенко И. Д.
Виноградская С. С.
Винокуров Е. М. (1998)
Войнич Э. Л. (1994)
Воскресенская З. И.
Вургун С.
Гайдар А. П. (1998)
Гарин-Михайловский Н. Г. (1998)
Гельман А. И.
Георгиевская С. М.
Герман Ю. П.
Гладков Ф. В.
Голубева А. Г.
Голубов С. Н.
Гончар О. Т. (1992)
Горбатов Б. Л. (1995)
Горбовцев М. М.
Григорьев С. Т.

Гринвуд Дж. (1998)
Гулям Г.
Дангулов С. А.
Джамбул
Димов Д. Т.
Додж М. М. (1998)
Достян Р. М. (1995)
Драбкина Е. Я.
Драгунский В. Ю. (1998)
Дриздо В. С.
Друцэ И. П.
Дубов Н. И. (1995)
Дудин М. А. (1998)
Думбадзе Н. В. (1994)
Ершов П. П. (1997)
Ефремов И. А. (1998)
Жариков Л. М.
Житков Б. С. (1997)
Закруткин В. А.
Зегерс А.
Злобин С. П.
Зульфия
Ибрагимбеков М. (1994)
Иванов В. В. (1995)
Ильина Е.
Исаакян А. С.
Каверин В. А. (1998)
Казакевич Э. Г.
Капутикян С. Б. (1995)
Кедрин Д. Б. (1998)
Киачели Л.
Киселев В. Л. (1992)
Кожевников В. М.
Колас Я.
Коллинз У. (1998)
Коптелов А. Л.
Коринец Ю. И.
Корнейчук А. Е. (1995)
Космодемьянская Л. Т.
Кржижановский Г. М.
Крупская Н. К.

Крымов Ю. С. (1995)
Кулешов А. А.
Купала Я.
Лавренёв Б. А. (1995)
Лагерлёф С. (1998)
Лахути А.
Лацис В. Т.
Лебедев-Кумач В. И.
Ленин В. И. (1995)
Леонидзе Г. Н.
Леонов Л. М. (1998)
Липатов В. В.
Лиханов А. А. (1995)
Луговской В. А. (1995)
Луконин М. К. (1995)
Макаренко А. С. (1995)
Мало Г. (1998)
Малышкин А. Г.
Малышко А. С.
Мамин-Сибиряк Д. Н. (1998)
Марков Г. М.
Маркс К.
Мартынов Г. С.
Марцинкявичюс Ю.
Маршак С. Я. (1998)
Машкин Г. Н. (1998)
Межелайтис Э. Б. (1994)
Межиров А. П.
Мележ И. П.
Мирошниченко Г. И.
Михалков С. В. (1997)
Мошковский А. И. (1992)
Мстиславский С. Д.
Мусатов А. И.
Нагибин Ю. М.
Нагишкин Д. Д.
Налбандян М. Л.
Нерис С.
Неруда П.
Никитин И. С. (1998)
Нилин П. Ф. (1995)

Ниязи Х. Х.
Носов Н. Н.
Обручев В. А.
Олдридж Дж. (1998)
Осеева В. А.
Пантелеев Л. (1998)
Пермяк Е. А.
Плещеев А. Н. (1998)
Погодин Н. Ф.
Полевой Б. Н.
Прилежаева М. П.
Прокофьев А. А. (1995)
Радищев Л. Н.
Раевский Б. М.
Рза Р.
Рони Ж. (1994)
Руставели Ш. (1994)
Рутько А. И.
Рыбаков А. Н.
Рылеев К. Ф. (1997)
Рыленков Н. И. (1998)
Рыльский М. Ф.
Сатылганов Т.
Сая К.
Свирский А. И. (1998)
Серафимович А. С. (1995)
Сименон Ж. (1998)
Скребицкий Г. А.
Смеляков Я. В. (1998)
Смуул Ю.
Соболев Л. С. (1995)
Соколов-Микитов И. С.
Сотник Ю. В.
Стальский С. С.
Станюкович К. М. (1998)
Судрабкалн Я.
Сулейменов О. О. (1994)
Сурков А. А. (1998)
Табидзе Г. В.
Тангрыкулиев К.
Танк М.

Тимофеева И. Н.
Титов В. А.
Тихонов Н. С. (1997)
Тренев К. А.
Троепольский Г. Н. (1998)
Тудоровская Е. А.
Турсун-заде М.
Тычина П. Г.
Ульянов Д. И.
Федоров В. Д. (1992)
Фурманов Д. А. (1995)
Фучик Ю.
Церетели А. Р.
Цессарский А. В.
Чаренц Е.
Чуковский К. И. (1997)
Шагинян М. С.
Шаров А. И.
Шевченко Т. Г. (1998)
Шим Э. Ю.
Шкулев Ф. С.
Эмин Г.
Энгельс Ф.
Эренбург И. Г.
Яновский Ю. И. (1995)

Примечания

[1] В последние годы дискуссионными стали не только вопросы о справедливости гипотезы о литературоцентризме российской культуры, но и представление о наличии так называемого кризиса литературоцентризма, о котором утверждается с 1990-х гг. Подробнее см.: [Литовская 2014] и [Говорухина 2014].

[2] Работа над датасетом велась в рамках гранта при поддержке РНФ в рамках проекта № 19-18-00414 «Советское сегодня (Формы культурного ресайклинга в российском искусстве и эстетике повседневного. 1990–2010-е годы)»

[3] Датасет, подготовленный в рамках указанного проекта, еще не опубликован. Выражаем глубочайшую признательность и благодарность Е. М. Лысовой-Голомзиной за предоставленную возможность использовать в нашем исследовании подготовленные рабочей группой материалы.

[4] Об отсутствии «классического» понимания этого термина подробнее см.: [Вьюгин 2021; Вьюгин 2023].

[5] Подробнее о параметрах классификации данных см. файл readme.pdf при публикации: [Кокорин 2022].

[6] Ознакомиться с кодом, опубликованным на GitHub, можно по ссылке: https://bit.ly/4jgrHkK

[7] В приложении представлен список авторов, исчезнувших из программ в начале 1990-х гг.

Литература

Источники

Журавлев 2022 — Михайлов О. Н., Шайтанов И. О., Чалмаев В. А. Литература. 11 класс: учебник. Базовый уровень: в 2 ч. / сост. Е. П. Пронина, под ред. В. П. Журавлева. 10-е изд. стер. М.: Просвещение, 2022.

Вдовин, Лейбов, Казакова 2021 — Хрестоматии Российской Империи с 1805 по 1912 гг.: [датасет] // Репозиторий открытых данных по русской литературе и фольклору. 2021. V1. DOI: 10.31860/openlit-2021.9-B003.

Кокорин 2023 — Кокорин А. В. Литературные произведения в государственных стандартах и программах для средней школы 1998–2022 гг.: [датасет] // Репозиторий открытых данных по русской литературе и фольклору. 2023. V1. DOI: 10.31860/openlit-2022.12-B009.

Кондра, Казакова 2022 — Кондра М., Казакова Е. Программы по литературе для средней школы с 1919 по 1991 гг.: [датасет] // Репозиторий открытых данных по русской литературе и фольклору. 2022. V1. DOI: 10.31860/openlit-2022.9-B006.

Программа 1992 — Программа по литературе для школ и классов с углубленным изучением литературы, гимназий и лицеев гуманитарного профиля 5–11 классов / сост. А. Б. Есин, А. Г. Кутузов, М. Б. Ладыгин. М.: Просвещение, 1992.

Программа 1994 — Литература. 5–11 классы / сост. Т. А. Калганова. М.: Просвещение, 1994.

Программа 1995 — Литература. 5–11 классы / Министерство общего и профессионального образования РФ. М.: Мнемозина, 1997.

Программа 1997 — Литература. 5–11 классы / под ред. А. Г. Кутузова, Г. И. Беленького. М.: Просвещение, 1995.

Программа 2016 — Примерная основная образовательная программа среднего общего образования / ред. протокола № 2/16-з от 28.06.2016 г. // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. 2016. https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-osnovnaya-obrazovatelnaya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya.

Программа 2023a — Федеральная образовательная программа основного общего образования / Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 г. № 370 // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. 2023. https://fgosreestr.ru/poop/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-utverzhdena-prikazom-minprosveshcheniia-rossii-ot-18-05-2023-pod-370.

Программа 2023b — Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (базовый уровень; для 10–11 классов образовательных организаций) // Единое содержание общего образования: [сайт ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения»]. 2023. https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_ФРП-Литература-10-11-классы.pdf.

Программа 2024a — Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций) / с изменениями в соответствии с Приказом Министерства просвещения РФ от 19.03.2024 г. № 171 // Единое содержание общего образования: [сайт ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения»]. 2024. https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/06/frp_literatura_5_9_04062024.pdf.

Программа 2024b — Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Литература (базовый уровень; для 10–11 классов образовательных организаций) / с изменениями в соответствии с Приказом Министерства просвещения РФ от 19.03.2024 г. № 171 // Единое содержание общего образования: [сайт ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения»]. 2024. https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/08/pravka_frp_literatura_10_11_baza_05062024.pdf

Список чтения 2024 — Список чтения: [сайт проекта] // Литература и общество: цифровая платформа СОЦИОЛИТт / Кузьминов Я. И. и др.; НИУ ВШЭ. 2024. https://litra.sociolit.ru/

Исследования

Блум 2019 — Блум Г. Западный канон. 2-е изд. М.: Новое литературное обозрение, 2019.

Бодрова, Вдовин 2014 — Бодрова А. С., Вдовин А. В. Лермонтов в советской школе (1953–1991): канон, идеология, педагогика // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2014. № 5. С. 33–53.

Вдовин, Лейбов 2013 — Вдовин А. В., Лейбов Р. Г. Хрестоматийные тексты: русская поэзия и школьная практика XIX века // Acta Slavica Estonica IV. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, IX. Т. 4: Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика и литературный канон XIX века. Тарту: University of Tartu Press, 2013. С. 7–34.

Вьюгин 2021 — Вьюгин В. Ю. «Культурный ресайклинг»: к истории понятия (1960–1990-е годы) // Новое литературное обозрение. 2021. № 3. С. 13–32.

Вьюгин 2023 — Вьюгин В. Ю. «Культурный ресайклинг» в XXI в. Как его теперь понимать? // Антропологический форум. 2023. № 56. С. 120–168. DOI: 10.31250/1815-8870-2023-19-56-120-168.

Говорухина 2014 — Говорухина Ю. Кризис литературоцентризма: а был ли мальчик? // Кризис литературоцентризма. Утрата идентичности vs. новые возможности / отв. ред. Н. В. Ковтун. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. С. 179–206.

Зубков 2012 — Зубков К. Ю. Лакуны учебника: роман «Обломов» в средней школе // Русская литература. 2012. № 2. С. 39–50.

Костин 2008 — Костин А. А. Радищев в советской школе // Учебный текст в советской школе: сборник статей / сост. С. Г. Леонтьева, К. А. Маслинский. СПб.: Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008. С. 10–25.

Литовская 2014 — Литовская М. Школьное преподавание литературы и его роль в судьбе российского литературоцентризма // Кризис литературоцентризма. Утрата идентичности vs. новые возможности / отв. ред. Н. В. Ковтун. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. С. 138–157.

Павловец 2016a — Павловец М. Г. Творчество Беллы Ахмадулиной в школьном освещении // Художественный мир Беллы Ахмадулиной: сборник статей. Тверь: Издательство Марины Батасовой, 2016. С. 122–127.

Павловец 2016b — Павловец М. Г. Школьный канон как поле битвы. Часть первая: историческая реконструкция // Неприкосновенный запас. 2016. № 2(106). С. 73–92.

Павловец 2016c — Павловец М. Г. Школьный канон как поле битвы: купель без ребенка // Неприкосновенный запас. 2016. № 5(109). С. 125–145.

Пономарев 2017 — Пономарев Е. Р. Литература в советской школе как идеология повседневности // Новое литературное обозрение. 2017. № 3(145). С. 120–138.

Сухих 2016a — Сухих И. Н. Русский литературный канон (XIX–XX вв.). СПб: Изд-во Русской Христианской гуманитарной академии, 2016.

Сухих 2016b — Сухих И. Н. Русский литературный канон XX века: формирование и функции // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2016. Т. 17, вып. 3. С. 329–336.

References

Blum 2019 — Bloom, G. (2019). Zapadnyy kanon [The western Canon]. (2nd ed.). Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russian).

Bodrova, Vdovin 2014 — Bodrova, A. S., & Vdovin, A. V. (2014). Lermontov v sovetskoy shkole (1953–1991): kanon, ideologiya, pedagogika [Lermontov in the Soviet school (1953–1991): Canon, ideology, pedagogy]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya, 5, 33–53.

Govorukhina 2014 — Govorukhina, Yu. (2014). Krizis literaturotsentrizma: a byl li mal'chik? [The crisis of literary centrism: Was there ever a "boy"?]. In N. V. Kovtun (Ed.), Krizis literary centrism. Utrata identichnosti vs. novye vozmozhnosti [The crisis of literaturocentrism. Loss of identity vs. new opportunities] (pp. 179–206). Moscow: FLINTA; Nauka.

Kostin 2008 — Kostin, A. A. (2008). Radishchev v sovetskoy shkole [Radishchev in the Soviet school]. In S. G. Leont'eva & K. A. Maslinskiy (Eds.), Uchebnyy tekst v sovetskoy shkole. Sbornik statey [Educational text in the Soviet school: a collection of articles] (pp. 10–25). St. Petersburg; Moscow: Institut logiki, kognitologii i razvitiya lichnosti.

Litovskaya 2014 — Litovskaya, M. (2014). Shkol'noe prepodavanie literatury i ego rol' v sud'be rossiyskogo literaturotsentrizma [Teaching literature in schools and its role in the fate of Russian literary centrism]. In N. V. Kovtun (Ed.), Krizis literaturotsentrizma. Utrata identichnosti vs. novye vozmozhnosti [The crisis of literary centrism. Loss of identity vs. new opportunities] (pp. 138–157). Moscow: FLINTA: Nauka.

Pavlovets 2016a — Pavlovets, M. G. (2016). Tvorchestvo Belly Akhmadulinoy v shkol'nom osveshchenii [The creativity of Bella Akhmadulina in school coverage]. In Khudozhestvennyy mir Belly Akhmadulinoy [The Artistic World of Bella Akhmadulina: a collection of articles] (pp. 122–127). Tver: Izdatel'stvo Mariny Batasovoy.

Pavlovets 2016b — Pavlovets, M. G. (2016). Shkol'nyy kanon kak pole bitvy. Chast' pervaya: istoricheskaya rekonstruktsiya [School canon as a battlefield. Part one: Historical reconstruction]. Neprikosnovennyy zapas, 2(106), 73–92.

Pavlovets 2016c — Pavlovets, M. G. (2016). Shkol'nyy kanon kak pole bitvy: kupel' bez rebenka [The school canon as a battlefield: A baptismal font without a child]. Neprikosnovennyy zapas, 5(109), 125–145.

Ponomarev 2017 — Ponomarev, E. R. (2017). Literatura v sovetskoy shkole kak ideologiya povsednevnosti [Literature in the Soviet school as an ideology of everyday life]. Novoe literaturnoe obozrenie, 3(145), 120–138.

Sukhikh 2016a — Sukhikh, I. N. (2016). Russkiy literaturnyy kanon (XIX–XX vv.) [Russian literary canon (19th–20th centuries)]. St. Petersburg: Izd-vo Russkoy Khristianskoy gumanitarnoy akademii.

Sukhikh 2016b — Sukhikh, I. N. (2016). Russkiy literaturnyy kanon XX veka: formirovanie i funktsii [Russian literary canon of the 20th century: Formation and functions]. Vestnik Russkoy khristianskoy gumanitarnoy akademii, 17(3), 329–336.

Vdovin, Leybov 2013 — Vdovin, A. V., & Leybov, R. G. (2013). Khrestomatiynye teksty: russkaya poeziya i shkol'naya praktika XIX veka [Anthology texts: Russian poetry and school practice in the 19th century]. In Acta Slavica Estonica IV. Trudy po russkoy i slavyanskoy filologii. Literaturovedenie, IX (Vol. 4, pp. 7–34). Tartu: University of Tartu Press.

V'yugin 2021 — V'yugin, V. Yu. (2021). "Kul'turnyy resaykling": k istorii ponyatiya (1960–1990-e gody) ["Cultural recycling": A contribution to the history of the concept (1960s–1990s)]. Novoe literaturnoe obozrenie, 3, 13–32.

V'yugin 2023 — V'yugin, V. Yu. (2023). "Kul'turnyy resaykling" v XXI v. Kak ego teper' ponimat'? ["Cultural recycling" in the 21st century: How should we understand it now?]. Antropologicheskiy forum, 56, 120–168. DOI: 10.31250/1815-8870-2023-19-56-120-168.

Zubkov 2012 — Zubkov, K. Yu. (2012). Lakuny uchebnika: roman "Oblomov" v sredney shkole [Textbook lacunae: The novel "Oblomov" in secondary school]. Russkaya literatura, 2, 39–50.

Andrei Kokorin

independent researcher; ORCID: 0000-0001-7133-5228

Anna Fattakhova

HSE University; ORCID: 0009-0006-8498-3500

RECYCLING-OBLIVION: THE STABILIZATION OF THE SCHOOL LITERARY CANON

The article presents the results of a quantitative study of a database compiled from previously published datasets related to the Russian school literary canon. The authors examine the history of transformations in curricula, standards, and other official documents over the period from 1974 to 2024, employing computational methods of quantitative research (data processing and quantitative calculations were conducted in Python using the *Pandas* library). Analyzing the material through the lens of the concept of cultural recycling — and even identifying its forms at the intersection of the late Soviet and post-Soviet periods — the authors conclude that the nearly classical understanding of cultural recycling as the return of previously marginalized elements to the cultural mainstream is not widely applicable to the modern school literary canon. At the same time, the study reveals that the apparent return of school literature curricula in recent years to the "golden era" of the late 1970s and early 1980s occurs through a reverse phenomenon — recycling-oblivion, meaning the restoration of absence and suppression. The authors provide lists of writers and poets, indicating the time of their inclusion in or exclusion from the canon, as well as a compilation of those whose works have formed the core of the school literary canon over the past 50 years.

Keywords: recycling, post-Soviet school, literary canon, school canon, school, school education, basic general education, secondary general education, standard, educational program, work program, literature

Валерий Вьюгин

КАК ВОЗМОЖЕН РЕСАЙКЛИНГ БУДУЩЕГО? (СЛУЧАЙ С «ЖИВЫМИ И ВЗРОСЛЫМИ» ПИСАТЕЛЯ С. Ю. КУЗНЕЦОВА)[1]

В предлагаемой статье рассматривается роман С. Ю. Кузнецова «Живые и взрослые» — одно из произведений корпуса отечественной «премиальной литературы» 2019 г., в основе которого лежит специфическая версия советской истории 1940-х и 1980-х гг. Сочетающий в себе жанровые черты школьной повести и фантастического хоррора, роман представляет собой попытку пересоздать советское отрочество, которое самому писателю когда-то пришлось пережить. В определенном смысле «Живые и взрослые» — это «автофикшн» и одновременно явление травматической постпамяти. В созданном Кузнецовым беллетризированном пространстве постпамяти доминирует топика войны, отсылающая к событиям 1941–1945 гг. Существенное отличие романа от зафиксированной документально истории состоит в том, что описываемая в нем война не заканчивается в 1940-е гг., а продолжается даже в 1980-х гг., Кузнецов представляет читателю сюжет, где война перманентна. Поэтому предпринимаемую Кузнецовым реутилизацию истории можно охарактеризовать не только как ресайклинг прошлого, но и как «проспективный ресайклинг» или «ресайклинг будущего». Этот вид переработки прошлого отличается от предполагающего избавление от негативных последствий травмы «терапевтического ресайклинга» тем, что он не способствует преодолению травматической ситуации, а, напротив, пролонгирует её.

Ключевые слова: советское детство, тинейджеры, культурный ресайклинг, Великая Отечественная война, школьная повесть, хоррор, русская литература, постпамять, травма

Валерий Юрьевич Вьюгин, Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН, Санкт-Петербург, vvyugin@mail.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-238-259

Поводом для написания этой статьи послужил интерес к корпусу литературных произведений, которые в 2019 г. попали в шорт- или лонглисты наиболее значительных из действовавших на тот момент отечественных литературных премий: «Большая книга», «Национальный бестселлер», НОС и «Ясная Поляна». Несмотря на то что институт премий в сфере искусства стал предметом серьезного академического обсуждения сравнительно недавно[2], игнорировать его значение в литературном процессе сложно: слишком очевидна роль этого «дисцилятора» и «катализатора» актуальных тем, форм, настроений. Когда я в 2020 г. впервые обратился к упомянутым спискам, они отражали самый свежий срез отечественной «премиальной литературы», насчитывающий около сотни произведений[3]. По такому количеству текстов вполне можно было судить о довольно широком спектре трендов, характерных для периода, которому конкурсы подводили итог. Когда же выяснилось, что 2019 год — предпандемийный, предкризисный — завершил целую эпоху, премиальная литература 2019 г. приобрела в моих глазах дополнительную ценность. Теперь она интересна еще и как пропущенное через фильтр конкурсных политик итоговое свидетельство о тех днях, после которых с предшествующим периодом истории оборвалась отнюдь не символическая, как на рубеже двух столетий, а реальная связь.

Ресайклинг[4] советского прошлого, частью которого является ресайклинг «советского детства», представляет собой лишь одну из отразившихся в премиальном корпусе 2019 г. тенденций, — одну, но явно из доминирующих. При первых подступах к теме мое внимание привлекли формально очень непохожие друг на друга романы, нарративная логика которых выстраивалась, однако, так, что в конечном счете приводила авторов к одному и тому же результату — к апологии советской истории; причем даже тогда, когда последняя изображалась отнюдь не в радужных красках[5]. Эти романы, написанные со значительностью, присущей толстому советскому журналу, концентрировались на реальности взрослого советского человека, и даже если их авторы, как, например, Г. Яхина в «Детях моих», апеллировали к советскому детству, главными персонажами в них все равно оставались взрослые.

Но помимо такого рода произведений в конкурсных списках 2019 г. имеются и другие. Во-первых, действительно обращенные к детям и подросткам, а во-вторых — не только к прошлому, но и к будущему. С наибольшей очевидностью «инфантильно-

футуристическая» точка зрения на историю реализуется в романе С. Ю. Кузнецова «Живые и взрослые»[6].

Вообще произведений о детях или подростках, представленных на соискание четырех упомянутых премий в 2019 г., не так уж и мало. Детство героя играет более или менее заметную роль, может быть, в шестой или пятой части этого корпуса; советское детство, — пожалуй, в семи или восьми текстах (как отмечалось выше, из общего числа, приближающегося к сотне). Оценки примерны, так как сложно определить, какой текстуально выраженный объем внимания автора к теме считать весомым. Образец же именно детской, точнее, подростковой литературы в премиальном корпусе 2019 г. всего один, зато девятисотстраничный, — «Живые и взрослые».

Как и в случае со «взрослой» премиальной литературой 2019 г., роман Кузнецова следует логике повествования, приводящей, несмотря на свою замысловатость, к воспроизведению тезисов, характерных для самой бесхитростной пропаганды. В некоторых отношениях адресованные тинейджерам «Живые и взрослые» представляют собой даже более радикальную репрезентацию публично доминирующего сегодня набора топосов, чем романы для взрослой аудитории (из тех, по крайней мере, что мне удалось прочитать внимательно). Кузнецов проговаривает то, перед чем другие авторы премиальных романов о советском прошлом останавливаются. Если авторы «взрослых» текстов всего лишь артикулировали апологетическое отношение к истории, то в романе Кузнецова просматривается основанная на этом фундаменте программа на будущее.

Кузнецов родился в 1966 г. С одной стороны, его роман, написанный в жанре подросткового хоррора, представляет собой попытку пересоздать советское отрочество, которое ему самому пришлось пережить. В этом смысле «Живые и взрослые» — автофикшн. С другой стороны, поскольку речь в романе параллельно ведется еще и о событиях, которые произошли до рождения писателя, роман представляет собой явление травматической постпамяти: результат восприятия и реинтерпретации тех болезненных событий, собственных воспоминаний о которых автор никак иметь не мог. Если использовать несколько иные, но родственные термины, перед нами ресайклинг как собственного, так и чужого прошлого, притом что результат, хотел того писатель или нет, вбирает в себя ряд базовых публичных дискурсов и вытекающих из них этических решений.

Поскольку речь идет о ресайклинге вполне определенных культурных ценностей, (связанных в нашем случае, прежде всего, с памятью о советском прошлом) особую важность приобретает тематика, а не поэтика. Но чтобы выявить эти ценности, приходится погружаться как в сеть исторических аллюзий, которыми произведение наполнено, так и в хитросплетения отнюдь не самого прозрачного сюжета.

Пласт исторических аллюзий в романе настолько велик, что это заставляет говорить о двойной природе произведения и о его двойной адресации. С одной стороны, оно действительно о подростках, причем стилистически и структурно выдержано в нормах литературы, предназначенной подростковой аудитории. Более того, судя по предвосхищающему текст комментарию писателя, роман написан для его дочери: «Моей дочери Ане». С другой стороны, нельзя ожидать от современного молодого читателя такого опыта, который позволил бы ему с легкостью улавливать отсылки, очевидные для живших в советских реалиях современников автора. Поэтому есть основания полагать, что автор рассчитывал как на подростковую, так и на взрослую аудиторию. Можно было бы прочитать роман только с точки зрения подростка, но поскольку нас будет интересовать главным образом советское прошлое, игнорировать «роман для взрослых», содержащийся в «романе для детей», было бы затруднительно.

Известны два печатных издания «Живых и взрослых». Раннее, содержащее только первую часть, вышло в 2011 г. [Кузнецов 2011][7]. Позднее, включающее в себя три части, — в 2019 г. [Кузнецов 2019]. Первая книга, судя по авторским датировкам, создавалась с 2008 г. по 2010 г., вторая — с 2012 г. по 2013 г. Третья писалась в 2015–2016 гг. К проблеме ресайклинга советского детского опыта имеет отношение прежде всего созданная еще в 2011 г. первая книга, тогда как две другие отклоняются от изначальной авторской интенции. Поэтому основное внимание будет сосредоточено на первой книге, а сиквелов я коснусь в последней части исследования.

Связь «Живых и взрослых» Кузнецова с советским опытом просматривается уже в названии, которое нарочито взывает к роману-эпопее советского классика К. М. Симонова «Живые и мертвые» (1959–1971). Читатель, который имеет хотя бы смутное представление о книге Симонова, целиком посвященной войне 1941–1945 гг. между СССР и Германией, вполне способен эту аллюзию опознать. Если говорить о содержании и форме двух произведений, кроме некоторых тематических совпадений они как будто не имеют

между собой ничего общего. В отличие от претендующего на достоверность Симонова, Кузнецов пишет фантастический хоррор. Обстановка и время действия «Живых и взрослых» связаны с советским прошлым, причем Кузнецова в первую очередь интересует действительность 1980-х гг. и только потом — более ранняя история. Но то, что в этой ранней истории Кузнецов фокусируется на «Великой войне», явно заставляющей вспомнить о Великой отечественной войне, при всей непохожести, безусловно, связывает два произведения.

Принципиальных и сразу бросающихся в глаза трансформаций, которым подвергается советская действительность в «Живых и взрослых», две. Во-первых, Кузнецов дополняет ее фантастическими образами, либо — так тоже можно сказать — дополняет советскими реалиями в чем-то подобный советскому фантастический мир. Во-вторых, Кузнецов шифрует интересующие его советские реалии, но так, чтобы имеющий или знакомый с советским опытом читатель, не мог не догадаться, о чем идет речь. Этот шифр, помимо прочего, указывает на то, что целевая аудитория его книги — не только подростки, но и сверстники автора.

Уже на первых страницах сочинения обнаруживается целый ряд именований, которые иногда называют прямо, но чаще «анаграммируют» предметы и явления из советской жизни: Первое сентября, линейка, (школьный) дневник, мешок со «сменкой», староста, Дворец Звездочек, Великая война, Новый год, майские праздники, магазин «Мир детей» и т. д. Особую категорию среди этих вещей составляют книги: «Дочь полка», «Сын подпольщика», «Четыре мушкетера» Дюмаса, «Стеклянный кортик» и «Мальтийская птица» (соответственно — «Сын полка» В. П. Катаева, «Три мушкетера» А. Дюма, «Кортик» и «Бронзовая птица» А. Н. Рыбакова). Или фильмы: «Неуловимый» («Неуловимые мстители» Э. Г. Кеосаяна, 1969), «Тайна третьей галактики» («Тайна третьей планеты» Р. А. Качанова, 1981). Параллели с советской действительностью позднего брежневского периода очевидны: время угадывается по упоминанию дискотеки, джинсов, фильма Качанова.

Одно из тематических пространств, которое с увлечением и довольно детально прописывает автор, связано со школой, и если бы не искажения указанного выше свойства и не некоторые фантастические вкрапления, то можно было бы подумать, что имеешь дело не со спекулятивной литературой, а с обычным, «реалистическим», произведением о советском детстве. Роман Кузнецова

в определенном смысле «школьная повесть» о взрослении героини, переходящая затем в «институтскую». Первая книга даже завершается очень объяснимым с точки зрения жанра образом: «...выпускной класс, еще через пару лет. <...> Марина спит, спит глубоким сном — и там, во сне, она уже совсем, совсем взрослая» [344][8].

В этом школьном пространстве, которому целиком отведена первая из трех частей повествования, дети (в основном семиклассники), дружат, соперничают, противостоят одним преподавателям и симпатизируют другим. Их жизнь распадается на официальную, связанную со школьными ритуалами и дискурсами, и приватно-уличную, где персонажи действуют согласно иной этике, обе сферы их обитания связаны между собой. «Уличная жизнь» описывается довольно подробно, хотя, как выясняется, основным, если не единственным занятием, которому подрастающие герои Кузнецова предаются, являются драки «школа на школу» — ученики обычной школы, которую посещает протагонист, против спортивной.

Мир детей в книге обособлен от мира взрослых. Фокальным персонажем оказывается девушка-подросток, то есть описание событий дается в значительной степени с точки зрения детей. О взрослых людях, упоминаемых большей частью очень лаконично и вскользь, читателю мало что известно («Все-таки ее папа время от времени бывает на приемах в Министерстве по делам Заграничья» [43]. Исключение составляет ряд персонажей-посредников, каковыми оказываются некоторые из школьных учителей, а также несколько фигур, выступающих либо в качестве «помощников» в детских похождениях, либо в роли «злодеев-вредителей».

Автор соблюдает принцип, согласно которому чем моложе педагог, тем больше о нем известно и тем сильнее он вовлечен в развитие основных сюжетных линий. Когда, например, Кузнецов погружает читателя в любовную коллизию, разворачивающуюся между молодой учительницей и старшим коллегой, она описывается, во-первых, с детской точки зрения: «ДэДэ и Зиночка! Он же старый совсем, лет сорок, наверное! А Зиночка — три года после института, значит, лет двадцать пять. Что она в нем нашла?» [241]. А во-вторых, участвующие в ней персонажи наделяются разным фабульным потенциалом. Двадцатипятилетняя учительница вскоре станет активным участником действия, причем по ходу дела она еще больше «инфантилизируется»: по поведению и статусу сравняется с детьми и даже уступит одному из них роль лидера. Участие же в кульминационных событиях ее сорокалетнего возлюбленно-

го будет исключено. В последующих книгах ситуация изменится, «взрослого» мира станет заметно больше, но в первой книге она такова.

География и история в романе Кузнецова, как и локус современной школы, тоже напоминают то, какими они представали изнутри СССР для советских граждан, хотя, как уже отмечалось, некоторая атрибутика постоянно указывает на альтернативную реальность. Согласно версии Кузнецова, в результате ряда исторических событий мир был разделен на две враждующие территории и, соответственно, людские общности, или, если точнее, — от мира обособилась очень большая территория, где проживают интересующие автора персонажи. О ее размерах, в частности, свидетельствует тот факт, что в какой-то момент герои отправляются из города, где «с главной башни страны сияет заключенная в круг серебряная звезда» [94], на Белое море. Как мы видим, по некоторым деталям определяется даже прообраз места действия, которое прямо не названо: «серебряные звезды на высоких башнях» [60] заставляют думать о Москве.

Связь изолированной территории с внешним пространством не прервана, но строго ограничена. Она существует в форме дипломатического общения, а также потока бытовой контрабанды, движущегося только в одном направлении. Говоря условно — в альтернативный СССР. (Однако название этой вымышленной страны остается неизвестным.) Большинству обитателей «альтернативного СССР» очевидно, что за «Границей» производится множество вещей, в которых у них есть потребность, но которым внутри их мира неоткуда взяться по неразъясненным причинам. Автор постоянно, особенно в начале романа, подчеркивает данное обстоятельство.

Что же касается истории, то в «нарративной памяти»[9] автора «Живых и взрослых» отражаются разные отрезки времени, а рассказы о них (что не является, конечно, чем-то уникальным, а в нашем случае и существенным) вложены один в другой по принципу мизанабим. О «парасоветской» истории 1970-х — 1980-х гг. мы узнаем от первичного недиегетического рассказчика, тогда как вторичные рассказчики повествуют о «парасоветской» истории более раннего времени. Причем как события до условного 1917 г., так и время между ним и 1941–1945 гг. представлены очень скудно. На них указывают только смутные намеки.

Учитель в школе может рассказывать об эпизодах «Великой войны», отсылающих к мифу о панфиловцах: «И вот отряд майора Алурина должен был защищать город в северо-западном направ-

лении, вдоль Петровского шоссе. Их было всего двадцать шесть, но это были опытные воины, сражавшиеся еще во времена Проведения Границ» [51]. Герои могут отыскать редкого рассказчика, который помнит, что было еще раньше, в предшествующую эпоху, обозначаемую как время «до Проведения Границ»:

> В Приморске специально разыскали одну старушку... скривилась: мол, все не так было. <...> А потом вдруг сказала:
>
> — Да вообще — никакой разницы нет, до Проведения или после. У кого власть — тот и прав, а простые люди как жили, так и живут [68].

Из романа понятно только то, что «Проведение Границ» както соотносится с периодом революции и гражданской войны. Ни на более ранней истории, ни на времени между «гражданской» и «Великой войной», то есть на альтернативных 1930-х гг., Кузнецов практически не останавливается, тогда как топика «Великой войны» играет в «Живых и взрослых» доминирующую роль. Связанных с ней прозрачных аллюзий, если не считать поздний период «парасоветской» истории 1980-х гг., значительно больше, чем других.

Для центральных героев, включая фокального персонажа-протагониста, отношение к «Великой войне» становится критерием нравственности и искренности. Главная героиня, например, испытывает физический дискомфорт, заметив, как ее одноклассница рисует что-то пустячное во время очередного рассказа учителя: «Марину тогда передернуло: как можно рисовать такую пошлятину во время рассказа о Великой войне?» [13]. Важно, что в этой сакрализации войны автор не оставляет никаких знаков того, что его позиция отличается от позиции тинейджера-протагониста: ни комментариев, ни, допустим, стилистически выражаемой иронии. Отношение к последней большой войне является, если так можно выразиться, «нравственной добавкой», которая отличает подростков из обычной школы от их сверстников-спортсменов. Если будущие спортсмены описываются Кузнецовым лишь как носители направленной против «чужих» агрессии, психологизируются в минимальной степени и о них мало что известно, то центральные персонажи из обычной школы апеллируют к героическому прошлому и строят грандиозные, касающиеся всего общества, планы на будущее.

Как и в случае с другими советскими реалиями, «Великая война» Кузнецова не совсем тождественна Великой Отечественной

войне. Основное отличие состоит в том, что в романе герои воюют не против живых людей, а против так называемых «мертвых», на стороне которых выступают еще и некие фантастические твари. Уже в самом начале книги тинейджеры дискутируют о «тингах» («настоящий тинг — это отрубленная человеческая кисть, наделенная единственным желанием: превращать живое в мертвое»; [10]), зомби, упырях, «фульчи» и «ромерос» («зомби, фульчи или ромерос, то есть тела, лишенные сознания, фактически — движущееся оружие, пушечное мясо»; [154]). О том же им сообщает школьный учитель, рассказывая о событиях «Великой войны»:

> — Их осталось всего пятнадцать, — продолжает Павел Васильевич, — и тогда в атаку пошли фульчи. Я надеюсь, вам никогда не придется узнать — что такое фульчи-атака. В кино не покажешь самого страшного. А самое страшное — это запах. Ну и еще — какие они на ощупь. В этом смысле даже ромерос лучше. Они, конечно, опасней, злее, но психологически с ними гораздо проще справиться. Главное — стрелять в голову, можно даже обычными пулями. А вот если плоть фульчи хотя бы раз растекается у тебя между пальцами — до самого ухода такого не забудешь.
>
> Павел Васильевич замолкает [52].

Через некоторое время героям Кузнецова предстоит встретиться, и с «мертвыми», которые, как выясняется, обитают то ли в том же внешнем мире, в «Заграничье», откуда поступает масса полезных для жизни вещей.

О «Заграничье» персонажам-детям, а вслед за ними и читателю известно немногое, причем почти по всем признакам жизнь в нем так же обыкновенна, как и в пределах Границы. Там тоже есть дети, взрослые, школы, министерства, заводы, секретные службы и т. д. и т. д., так что все это очень напоминает характерное для советской политологии разделение миров на «социалистический» во главе с советской Россией, и «капиталистический» во главе с США.

Бросающаяся в глаза специфика внешней территории состоит лишь в том, что она, в отличие от земли, где живут главные «живые» персонажи Кузнецова, называется «миром мертвых». Таким образом, все, кто попадает за Границу, тоже становятся и называются «мертвыми», хотя продолжают вести себя как живые: думают и чувствуют схожим образом.

Кузнецов прикладывает довольно много усилий, чтобы убедить аудиторию в том, что разница лежит лишь в области метафорического номинализма и риторики. Но читатель все же в один момент

узнает, по крайней мере, об одном существенном, онтологическом отличии между внутренним и внешним мирами: в мире мертвых, как выясняется, нет времени. Об этом «живым» персонажам и, соответственно, читателю рассказывает при неожиданной встрече «мертвый» подросток, носящий американизированное имя Майк и влюбленный в главную, «живую» героиню с русским именем Марина:

> Когда мы прощались, я сказал, что мертвым нельзя любить живых — потому что у мертвых нет времени. Ты вырастешь, сказал я, а вот я навсегда останусь пятнадцатилетним.
>
> И это значит — мы никогда больше не увидимся. Даже когда ты уйдешь, когда пересечешь Границу — ты будешь совсем другой, ты все забудешь, не узнаешь меня, и, наверно, я не узнаю тебя [225].

Тот факт, что это сообщение поступает от надежного рассказчика, сам по себе закрепляет реальный (в рамках фикционального мира романа), а не номинальный статус отсутствия времени в мире мертвых. Вот еще одно, теперь уже в изложении первичного недиегического рассказчика, описание «Заграничья»:

> Действительно, им еще в школе говорили, что Заграничье разбито на множество областей и в каждой из них свой язык и свои обычаи. Вероятно, предположила Марина, в какую область попадает мертвый, зависит от того, где и когда он был живым. Люди, жившие давным-давно, попадали в отдаленные области, где технологии толком не развиты и куда мертвые из области Майка забредают только как туристы или чтобы снимать кино.
>
> В каждой из областей почти не происходит изменений: люди не старятся, дети не взрослеют. Как известно, у мертвых нет времени — но теперь стало ясно, что у них есть много областей пространства, удерживаемых вместе движением денег, которое регулируется сложными и непонятными законами [129–130].

«Онтологизм», впрочем, не устраняет метафоризма и риторики, в контексте которой «живой» советский бескорыстный мир противопоставлен несоветскому «мертвому» миру чистогана. Напротив, дискурсивность различий между мирами не однажды подкрепляется рядом красноречивых параллелей. Например, чтобы стать «мертвым», не обязательно умереть — можно просто перебежать к ним или не вернуться из командировки. Последнее, как очевидно, соотносится со статусом «невозвращенца» или «перебежчика», известным в СССР:

> Узнав, что ее родители — мертвые, одноклассники сначала сторонились Ники, словно боялись: смерть, как зараза, перейдет к ним. Потом начали выяснять — как родители погибли. Случайно ли? А может, они сами захотели стать мертвыми? Может, сами сбежали в Заграничье? Может, Ника тоже хочет стать перебежчицей? Может, она и сейчас шпионит на мертвых? [52–53]

Ясно, что автор романа использует потенциал реализованной метафоры, но при этом он не доводит процесс реализации до конца: жители «Заграничья» предстают в его повествовании то (ли) как действительно не живые, то (ли) как лишь именуемые таковыми.

Этим сложности, связанные с устройством вымышленного автором мира, однако, не ограничиваются. Дело в том, что, согласно Кузнецову, мертвые из «Заграничья», как и живые, обитающие внутри ограниченной территории, тоже могут умереть. Иными словами, «мертвые» из страны мертвых все-таки не до конца мертвые. Пространство окончательной, точнее, вторичной смерти у Кузнецова лишь упомянуто. О нем, кроме догадок, ничего неизвестно. Но оно для его героев реально:

> — Не знаю, — отвечает Алурин. — Есть граница между мертвыми и дважды мертвыми — и куда как крепче вашей Границы. Говорят, в некоторых мертвых областях есть люди, которые заглядывали на ту сторону, видели дважды мертвых. По мне, так это только бабьи россказни. Когда мертвых уничтожают, от них ничего не остается. Я, во всяком случае, так думаю.
>
> Вот что такое — быть мертвым, думает Ника. Знать, что если ты снова умрешь, то уже не будет ничего. Все закончится [217].

Если суммировать сеттинг, главные персонажи Кузнецова живут в «мире живых», которому угрожает «мир мертвых», с которым однако в настоящий момент поддерживается мир. Вне этих реалий существует или, по крайней мере, мыслится мир «дважды мертвых». О том, что перед нами лишь метафорическое и риторическое разделение между миром живых и миром мертвых, под которыми подразумеваются советский и несоветский миры, свидетельствуют лишь слегка камуфлирующие описания обоих миров и то, что им обоим противостоит мир «дважды мертвых». О том же, что различие все-таки онтологично, говорит наличие «нежити» (или «тингов», в терминологии автора: фульчи, ромерос...) и отсутствие времени как атрибута «мира мертвых».

Главная интрига, развивающаяся на этом фоне, в общих чертах такова. «Живые» подростки во время слежки за одним из своих

учителей, в котором они подозревают шпиона «мертвых», попадают в пустующий дом, где возможны контакты с миром мертвых. Здесь они встречают своего сверстника из этого мира, с которым у них завязываются дружественные отношения. Открыв для себя принципиальную возможность перемещения между мирами, герои отправляются в далекую экспедицию, где пытаются найти способ устранить разделяющую их границу. Авантюра, однако, не удается. В конце концов подростки попадают в ловушку, которую им расставляет персонаж-злодей (типаж «безумного ученого»), пытающийся подчинить себе как «мир мертвых», так и «мир живых». В результате несколько положительных персонажей, как, впрочем, и злодей, гибнут.

Думается, создатель популярного пособия по написанию киносценариев «Save the cat!» и автор термина «double Mumbo Jumbo» Блейк Снайдер [Snyder 2005][10] оценил бы по достоинству историко-географическую фантасмагорию Кузнецова, но для разговора о ресайклинге советского это не самое существенное. Важнее понять, какие из связанных с прошлым культурных ценностей сохранены «нарративной памятью» автора романа, то есть какая топика его больше всего занимает сама по себе и в какую иерархию она выстраивается.

Произведение Кузнецова — прежде всего фантастический хоррор. Это главное в романе, поскольку занимает большую часть внимания автора и, соответственно, объема текста. Если же вычесть из нарратива Кузнецова фантастическую составляющую и связанные с ней перипетии сюжета, то в поле читательского внимания останутся три крупных тематических кластера, не однородных, но все же целостных: советская школа, изолированный советский мир и война; причем вполне конкретная война 1941–1945 гг. как предмет целого ряда аллюзий. Идея войны, включая ее мягкую форму — драку, объединяет все эти кластеры, как, собственно, и пространство фантастического сюжета, которое «реально», то есть соотносится с тем, что принято называть «исторической реальностью», только благодаря все тем же аллюзиям на войну. Для Кузнецова в его романе это важнейшая, хоть и не единственная, «нарративная» и, соответственно, культурная ценность. Именно ее, как наследие советского опыта, Кузнецов подвергает ресайклингу.

Если учитель истории рассказывает ученикам о прошедшей войне с «мертвым миром», то его ученики продолжают эту войну в «настоящем», в альтернативные 1980-е гг. Если цель «Великой войны» со стороны «живых» выглядит в нарративе скорее как защита

от инвазии мертвых, то ответная попытка «квазисоветских» тинейджеров прорваться в чужой мир, — определенно обратное движение. Неудача, которая постигает героев Кузнецова, лишь заставляет их думать о будущей, более масштабной апокалиптической акции по разрушению границы между территориями живых и мертвых.

В романе имеется фрагмент, который вносит в смысл акции подростков особую коннотацию. Упоминавшемуся выше рассказу учителя о неравной битве живых с «фульчи» предшествует диалог, где победа риторически контаминируется с поражением. Сближение заявляет о себе неожиданно, без какой-либо подготовки:

> — Павел Васильевич, расскажите о каком-нибудь поражении, — вдруг говорит Марина.
>
> — О поражении — удивляется учитель. — В День Победы? [49].

Затем ситуация проясняется:

> — Ну, это же условный день, — говорит Марина, — мы все об этом знаем.
>
> В самом деле, День Победы отмечают тридцатого октября, потому что именно в ночь на тридцать первое наши войска оттеснили мертвых и перешли Границу. Войска мертвых были разгромлены уже на их территории — но когда это случилось; никто не знает. Солдаты возвращались с той стороны еще полгода. Все рассказывали о сражениях и о победе, но никакой даты назвать не могли [49–50].

Тезис о победе в прошлом лишается определенности на фабульном уровне: событие вроде бы было, но когда — неизвестно. Вместо краткого времени, что ожидается, оно заняло не менее полугода. В результате антонимы «победа» и «поражение» приобретают качество окказиональных синонимов, а попытка насильственного переустройства мира подростками и желание ее повторить, хотел того автор или нет, увязываются с семантикой реванша.

Кузнецов играет в амбивалентность: было ли хуже до проведения границ? Были ли тридцатые годы? Об этом можно только догадываться. Схожим образом «мертвые» не мертвы, а победа над ними не является победой. Финал произведения отвечает тому же критерию. Кузнецов посвящает самые последние страницы своей первой книги размышлениям об экспансии. В терминах его героев это стремление выражается эвфемистическим «менять мир». Протагонист Марина склонна оставить этот план из соображений гуманности. Ее настораживают жертвы:

— Но я больше не хочу менять мир, — говорит Марина. — Если менять мир, слишком много людей зря пропадут. Как Алурин, как Зиночка [333].

Но ее более решительная подруга и соратница остается верной идее:

— Ты так говоришь, потому что все еще хочешь разрушить Границу, — говорит Марина.

— Ну и что — отвечает Ника. — Да, все еще хочу [331].

Исходя из конвенций, читатель, как считается, должен был бы склониться на сторону протагониста, но последнее слово все же остается за соратницей:

...но, все равно, — давайте даже через много лет не забудем: когда мы учились в школе, этот мир нам не слишком нравился [334].

Возражений против ее призыва в тексте нет, что, казалось бы, заставляет считать финал романа «открытым» (а какой он еще может быть в современном романе?), оставляющем этический выбор, воевать или не воевать, за читателем. Такая амбивалентность авторского решения подкрепляется и соотношением сюжета с названием романа «Живые и взрослые», которое по его прочтении легко расшифровывается как противостояние «живых» детей «мертвым» взрослым. Призыв решительной героини с говорящим именем Ника как раз и сводится к тому, чтобы попытаться остаться в метафорическом смысле «живыми», пассионариями, в будущем.

Но на самом деле финал, предложенный Кузнецовым, замкнут — замкнут на главную тему, поскольку читателю не предлагается ничего другого, как только помнить и думать о войне в ее различных формах. Остается добавить, что сам миф «Великой войны», несмотря на «анаграммирование» советских реалий, не перерабатывается автором в своей сути, а апроприируется как некая учрежденная советской историографией сакральная константа с той только разницей, что концепция войны конвертируется из оборонительной в свою противоположность и снабжается коннотациями реванша. Но и это не самое существенное. Важнее то, что сама по себе тотальная, сквозная для романа, тематизация войны не оставляет читателю другого, казалось бы, очевидного выбора — ему *не* предлагается забыть о войне.

Кузнецов пишет военный хоррор, где прошлая война, благодаря включению в сюжет размышляющих о ней и даже участвующих

в ней подростков, тождественна будущей: «Великая война» отцов, поход детей и вполне еще только возможная война предстают у Кузнецова как единый процесс. В романе Кузнецова война перманентна. Стратегию автора романа в отношении к истории, таким образом, вполне можно охарактеризовать не только как ресайклинг прошлого, но как «проспективный ресайклинг» или, иначе, раз между прошлым и будущем в создаваемой им фикциональной реальности нет принципиальной разницы, как «ресайклинг будущего»[11]. Он отличается от предполагающего избавление от негативных последствий травмы, говоря условно, «терапевтического ресайклинга» тем, что, напротив, травматичен: он удерживает в состоянии травмы, дискурсивно, риторически продуцируя ее условия.

***

Две последовавшие за первой книги «Живых и взрослых», как отмечалось в начале, переводят повествование в несколько иной концептуально-тематический регистр, который, впрочем, тоже заслуживает внимания хотя бы в «поскриптуме». «Великая война» по-прежнему фигурирует в «сиквелах» как базовый мотив апокалиптической деятельности подростков. Хотя теперь герои Кузнецова больше нелегально пребывают в мире мертвых, в частности, в так называемом «Вью-Ёрке». Более того, не удовольствовавшись и этим локусом, через какое-то время они начинают осваивать миры «дважды мертвых».

К сюжетной линии о «безумном ученом», которая по-прежнему успешно развивается, несмотря на смерть персонажа в первой книге, добавляются или, точнее, начинают звучать отчетливей две конспирологические линии. Первая повествует об американском заговоре, в контексте которого, если расшифровывать альтернативные реалии романа, нападение Германии на СССР является акцией действующих у нее за спиной США. Это тождество реализуется имплицитно за счет характерного для конспирологического дискурса расширения понятия о враге. Если события Великой войны прочно ассоциируются с немецкой темой:

> ...Мертвые появились еще до рассвета. Они были высокие и красивые, в черной форме, затянутые в кожаные ремни, в блестящих фуражках с высокой тульей. Их начищенные сапоги скрипели по свежему снегу [479], —

то в альтернативных 1980-х гг. мир мертвых представляют главным образом обитатели территории, где находится город Вью-Ёрк.

Вторая конспирологическая линия, не мешающая первой, представлена сюжетом о заговоре спецслужб. В этой рамке разведывательные институции Америки и СССР работают, по крайней мере, время от времени вместе ради общей, не очень ясной цели, за которой, правда, угадывается идея сохранения Границы: так легче управлять и тем, и другим миром.

В этой связи важно, что в последних книгах Кузнецов уделяет несколько больше внимания времени репрессий, чем в первой. Кое-кто из его «живых» героев знает «про „трагедию минус пятого года“» [885] (*имеются в виду пять лет до войны — В. В.*). А кое-кто — «живой» персонаж-подросток, будучи отпрыском дипломата, пару лет пребывавший среди «мертвых», — может даже прочитать что-то вроде лекции на этот счет:

> ...многие люди по ошибке были арестованы... Но когда почитаешь мертвые книги, узнаешь, как над людьми издевались, как их пытали, мучили... и не абы кого, а тех самых людей, которые проводили Границу всего за двадцать лет до этого! — так вот, когда это прочтешь, спрашиваешь себя: а зачем это было? [485–486].

Но не менее значимо и то, что никакого разоблачения проводников и исполнителей репрессий в книге не обнаруживается. Представители спецслужб характеризуются, вновь, амбивалентно: непонятно, являются ли они «помощниками» главных героев, либо, напротив, «вредителями». Более того, главная героиня в конце концов вливается в ряды спецслужбистов: чтобы быть ближе к тайнам мироустройства и управления миром, она выбирает учиться в «Академии», где готовят соответствующих специалистов.

Помимо всего этого, в сиквелах обнаруживается один радикальный поворот в политике прошлого и будущего. Кузнецов в определенный момент ни много ни мало осмеливается ослабить значимость прошлой Великой войны с мертвыми. В самом финале его персонажи вспоминают о недавней кончине школьного учителя, который когда-то рассказывал им об этом событии: «Ему бы не понравилось сейчас. Он ведь все-таки с мертвыми воевал, защищал Границу — а мы ее открываем все шире и шире...» [966]. Учителю не понравился бы неожиданно обнаружившийся в поздних книгах романа реформаторский, мирный курс во внешней политике, к которому в конце стали склоняться подростки. Согласно обновленной концепции, выросшей из сомнений первой книги, как признается себе главная героиня: «А теперь я выросла и узнала: мир обречен меняться» [972]. Последнее означает прежде всего постепенное

и не слишком насильственное размывание границ. В принципе, время, в котором теперь живут герои, несколько напоминает «перестройку» или ее приближение: им больше разрешают, легальными даже становятся встречи с мертвыми в рамках, говоря условно, культурного обмена. То есть гармоничные времена действительно близятся как будто сами по себе. И все же на самом деле в романе обозначен конкретный актор и инициатор процесса реформы — некое «Учреждение», то есть те же самые дипломаты и спецслужбы. Иными словами, автор в своей концепции прошлого и будущего делает ставку на конспирологическую теорию о всесильных органах. На вопрос о том, что дальше и кто может спасти мир от границ и войн, Кузнецов, получается, отвечает прямо: не «живые» дети-пассионарии, а «взрослые» мертвые органы.

Так, начав с войны в первой книге (2008–2010), к финалу третьей (2015–2016) автор романа приходит к идее всеобщей исторической гармонии, столь характерной, как отмечалось в начале, для целого ряда «взрослых» романов «предапокалиптического» премиального корпуса. В конечном счете и для него гармонизация советской истории становится условием ее ресайклинга.

Примечания

[1] Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 19–18-00414, https://rscf.ru/project/22-18-35036/, ИРЛИ РАН.

[2] Наиболее резонансное на сегодняшний день исследование о премиях увидело свет в 2005 г. [English 2005]. О состоянии дел с изучением литературных премий в России см., например: [Вьюгин 2023с].

[3] Некоторые из произведений подавались на разные конкурсы, некоторые не были опубликованы, но о них все же кое-что известно, поэтому цифру назвать можно только ориентировочно. Но так или иначе главное состоит в том, что текстов достаточно много и что они были отобраны из еще большего массива литературы. Уже это делает их репрезентативными.

[4] Пониманий того, что собой представляет ресайклинг в сфере культуры, если учитывать все нюансы, множество. Один из первых теоретиков понятия В. Мозер определял его как «повторное использование (réutilisation) имеющегося культурного материала в новых практиках вне зависимости от того, насколько этот материал и эти практики различны по распространенности, формам и сферам бытования» [Moser 1998, 520]. Более узкая трактовка предполагает специфическое обращение с предметом ресайклинга, а именно наличие некоторого временного промежутка между временем появления культурной ценности, то есть ее первичной востребованности, и повторной ак-

туализацией [Zenderland 1978; Luehrmann 2005]. На практике оба эти типа ресайклинга часто наблюдаются как параллельные явления. Стоит отличать «ресайклинг» от «ностальгии» по прошлому. Ностальгию можно считать одной из разнообразных форм культурного ресайклинга. Об истории термина и связанных с ним концепций см. подробней, напр.: [Вьюгин 2021; Вьюгин 2023a].

[5] Я рассматривал, в частности, романы «Дети мои» Г. Ш. Яхиной, «Рай земной» С. Афлатуни, «Восстание» Н. В. Кононова, «Десять посещений моей возлюбленной» В. И. Аксенова, «Бюро проверки» А. Н. Архангельского [Вьюгин 2023b; Вьюгин 2024].

[6] В 2019 г. роман Кузнецова попал в лонг-лист «Ясной поляны» и «Большой книги». В 2011 г., когда вышла его первая часть, он фигурировал в списках целого ряда специализированных конкурсов по фантастической литературе.

[7] Возможно, именно оно, а не поздний полный текст, оценивались премиальными комиссиями в 2019 г. На соответствующей странице «Большой книги» выходные данные не указаны, но приведена обложка раннего издания (https://bigbook.ru/knigi/zhivye-i-vzroslye). На странице «Ясной Поляны» указана дата «2011 год», а издательство и обложка книги приведены от издания 2019 г. (https://yppremia.ru/books/jivye-i-vzroslye).

[8] Здесь и далее все ссылки на текст романа даются в тексте указанием страницы по изданию 2019 г. [Кузнецов 2019]. Расхождения между этим и ранним изданием есть, но они незначительны.

[9] Речь идет именно о «нарративной памяти», то есть памяти, которая нашла отражение в конкретном нарративе. Это позволяет вывести за пределы обсуждения вопросы индивидуально-психологического порядка, такие как, например, вопрос о том, что действительно, «в самом себе» помнит писатель Кузнецов. Чтобы понять, как произведение работает в рамках коллективного ресайклинга исторического опыта, сугубо индивидуальные, не эксплицируемые вербально и никак не реализуемые в других практиках воспоминания просто не важны.

[10] В главе «Непреложные законы сценарной физики» Снайдер приводит несколько правил, которые не следует нарушать при создании сюжета произведения, если хочешь достичь успеха большой аудитории. Правило «Двойной Мумбо Юмбо» таково: «...по ряду причин аудитория может воспринять *только один тип магии в одном фильме*. Это закон. Недопустимо, чтобы пришельцев из дальнего космоса, прилетевших на Землю в неопознанном летающем объекте, покусали вампиры, после чего они стали бессмертными пришельцами» [Snyder 2005, 126]. Говоря иначе и в более общих терминах, Снайдер предупреждает о необходимости использовать минимум принципов, которые объясняют логику устройства фикционального мира. Кузнецов этим правилом явно пренебрегает. Если говорить только о самом очевидном, он создает гибрид

из школьной повести (нефантастическая реальность), мистического хоррора (поскольку в романе действуют живые мертвецы) и научной фантастики (поскольку за перипетии сюжета, как в конце концов выясняется, отвечает «сумасшедший ученый»).

[11] В рамках концепции ностальгии такой ориентированный на прошлое футуризм тоже описывается (см., например: [Maertz 2019, 17]). «Ностальгия по будущему» — расхожее выражение. Но кажется важным разобраться, как это может работать на уровне поэтических стратегий и риторического поведения, базовой частью которых оказывается ресайклинг тем и топосов, то есть ресайклинг как прием.

Литература

Источники

Кузнецов 2011 — Кузнецов С. Ю. Живые и взрослые. [Кн. 1]. М.: Аст: Астрель, 2011.

Кузнецов 2019 — Кузнецов С. Ю. Живые и взрослые: роман в трех книгах. М.: Livebook, 2019.

Исследования

Бойм 2019 — Бойм С. Будущее ностальгии М.: Новое литературное обозрение, 2019.

Вьюгин 2021 — Вьюгин В. Ю. «Культурный ресайклинг»: к истории понятия (1960–1990-е годы) // Новое литературно обозрение. 2021. № 196. С. 13–32.

Вьюгин 2023a — Вьюгин В. Ю. «Культурный ресайклинг» в XXI веке: как его теперь понимать? // Антропологический форум. 2023. № 56. С. 120–168. DOI: 10.31250/1815-8870-2023-19-56-120-168.

Вьюгин 2023b — Вьюгин В. Ю. Ностальгия по травме («Премиальная» литература 2019 года и советское прошлое) // Новое литературно обозрение. 2023. № 1(179). С. 219–237. DOI: 10.53953/08696365_2023_179_1_219.

Вьюгин 2023c — Вьюгин В. Ю. От составителя [К блоку статей «„Премиальные политики“ в постсоветской литературе»] // Новое литературно обозрение. 2023. № 1(179). С. 198–201. DOI: 10.53953/08696365_2023_179_1_198.

English 2005 — English J. The Economy of Prestige: Prizes, Awards, and the Circulation of Cultural Value. Cambridge, MA: Harvard UP, 2005.

Luehrmann 2005 — Luehrmann S. Recycling Cultural Construction: Desecularisation in Postsoviet Mari El' // Religion. State and Society. 2005. Vol. 33(1). Pp. 35–56. DOI: 10.1080/0963749042000330857.

Maertz 2019 — Maertz G. Nostalgia for the Future: Modernism and Heterogeneity in the Visual Arts of Nazi Germany. Ibidem-Verlag, 2019.

Snyder 2005 — Snyder B. Save the Cat!: The Last Book on Screenwriting You'll Ever Need. Michael Wiese Productions, 2005.

Vyugin 2024 — Vyugin V. Nostalgia for Trauma: Russian Prize Literature and the Soviet Past // Appropriating history: the Soviet past in Belarusian, Russian and Ukrainian popular culture / eds. M. Schwartz, N. Weller. Bielefeld: Transcript, 2024. Pp. 225–240.

Zenderland 1978 — Zenderland L. Introduction: Uses of the Past // Recycling the Past: Popular Uses of American History / ed. by L. Zenderland. Philadelphia: University of Pennsylvania press, 1978. Pp. VII–XV.

References

Boym 2019 — Boym, S. (2019). Budushchee nostal'gii [Thr future of nostalgia]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russian).

English 2005 — English, J. (2005). The Economy of Prestige: Prizes, Awards, and the Circulation of Cultural Value. Cambridge, MA: Harvard UP.

Luehrmann 2005 — Luehrmann, S. (2005) Recycling Cultural Construction: Desecularisation in Postsoviet Mari El', Religion. State and Society, 2005, 33(1), 35–56. DOI: 10.1080/0963749042000330857.

Maertz 2019 — Maertz, G. (2019). Nostalgia for the Future: Modernism and Heterogeneity in the Visual Arts of Nazi Germany. Ibidem-Verlag.

Snyder 2005 — Snyder, B. (2005). Save the Cat!: The Last Book on Screenwriting You'll Ever Need. Michael Wiese Productions.

Vyugin 2021 — Vyugin, V. (2021). "Kul'turnyi resaikling": k istorii poniatiia (1960–1990-e gody) ["Cultural Recycling": A Contribution to the History of the Concept (1960s–1990s)]. Novoe literaturnoe obozrenie, 169(3), 13–32.

Vyugin 2023a — Vyugin, V. (2023). "Kul'turnyi resaikling" v XXI veke: kak ego teper' ponimat'? ["Cultural Recycling" in the 21st century. What does it mean now?]. Antropologicheskii forum, 56, 120–168. DOI: 10.31250/1815-8870-2023-19-56-120-168.

Vyugin 2023b — Vyugin, V. (2023). Nostal'giia po travme ("Premial'naia" literatura 2019 goda i sovetskoe proshloe) [Nostalgia for Trauma ("Prize" Literature Nominated of 2019 and the Soviet Past)]. Novoe literaturnoe obozrenie, 1(179), 219–237. DOI: 10.53953/08696365_2023_179_1_219.

Vyugin 2023c — Vyugin, V. (2023) Ot sostavitelia [K bloku statei "'Premial'nye politiki' v postsovetskoi literature"] [Introduction [to the set of articles "Prize politics in Post-Soviet Literature"]]. Novoe literaturnoe obozrenie, 1(179), 198–201. DOI: 10.53953/08696365_2023_179_1_198.

Vyugin 2024 — Vyugin, V. (2024) Nostalgia for Trauma: Russian Prize Literature and the Soviet Past. In M. Schwartz, N. Weller (Eds.), Appropriating history: the Soviet past in Belarusian, Russian and Ukrainian popular culture (pp. 225–240). Bielefeld: Transcript.

Zenderland 1978 — Zenderland, L. (1978). Introduction: Uses of the Past. In L. Zenderland (Ed.), Recycling the Past: Popular Uses of American History (pp. VII–XV). Philadelphia: University of Pennsylvania press.

Valery Vyugin

Institute of Russian Literature (Pushkinskij Dom), Russian Academy of Sciences; ORCID: 0000–0002-5806–4264

HOW IS THE RECYCLING OF THE FUTURE POSSIBLE? (THE CASE OF *LIVING AND ADULT* BY SERGEI YU. KUZNETSOV)

My article deals with Sergei Kuznetsov's novel *The Living and the Adults*, one of the literary works that were nominated for Russia's most prestigious awards in 2019. Its plot is based on a peculiar vision of the Soviet history in the 1940s and the 1980s. In his novel, Kuznetsov mixes the genres of the so-called 'school story' and the fantastic horror, and seeks to recreate, in a literary form, the Soviet teenagers' live experience. I suppose this is also the author's attempt to revive and popularise his own memories of that time. In a certain sense, his novel belongs to the genre of autofiction and is a consequence of traumatic post-memory. In Kuznetsov's fictional world, the theme and topoi of war dominate, referring to the period of 1941–1945. However, there is a drastic difference between Kuznetsov's version of World War II and the real events. In Kuznetsov's narrative, the war does not end in the 1940s but continues into the 1980s. In addition, some of Kuznetsov's characters plan to continue their fight into the future as well. In other words, Kuznetsov is writing a piece of the war horror genre; he is describing a permanent war, i.e., one in which the past of war is united with the future, and in which the former and the latter are identical. It is therefore possible to identify Kuznetsov's approach to the Soviet history not only as 'recycling of the past' but also as a 'recycling of the future'. His recycling of history thus differs critically from what might be called, to say, 'therapeutic recycling', which implies healing the trauma of the past. Otherwise, Kuznetsov leaves this trauma unhealed in his novel and even reinforces it with a particular poetics and 'rhetoric of fiction'.

Keywords: Soviet teenagers, cultural recycling, World War II, 'school story' genre, horror, Russian literature, post-memory, trauma

РЕЦЕНЗИИ

Сильвия Каминьска-Мацёнг

СКВОЗЬ ВРЕМЯ И ЖАНРЫ: УКРАИНСКАЯ ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА. РЕЦ. НА КН.: FIELDWORK IN UKRAINIAN CHILDREN'S LITERATURE. ED. BY M. ŚWIETLICKI, A. ULANOWICZ. NEW YORK: ROUTLEDGE, 2025

Рецензия на коллективную монографию «Fieldwork in Ukrainian Children's Literature», вышедшую в 2025 г. под редакцией польского исследователя Матеуша Светлицкого и американской исследовательницы Анастасии Уланович, представляет собой развернутый анализ книги об украинской детской и юношеской литературе. В рецензии характеризуется структура и содержание монографии, описывается авторский коллектив, подчеркивается, что публикация этой книги является значительным вкладом в разработку обозначенной исследовательской проблемы, представляя ее в широком культурном, историческом и литературном контексте. В своих работах авторы монографии показали, что современная украинская детская литература динамично развивается, демонстрируя как влияние классических литературных традиций, так и отражение современных общественно-политических событий, таких как вооруженные конфликты, процессы изменения и формирования национальной идентичности. Хронологические и тематические рамки предмета исследований, с одной стороны, довольно широки (от традиционного фольклора до новейшей детской литературы и массовых жанров), с другой стороны, четко определены границами национальной культуры. Автор раскрывает основное содержание двенадцати статей, включенных в монографию, кратко характеризует исследовательские подходы к заявленным проблемам, обозначает теоретизирующую роль введения и заключения, что дает достаточно полное представление о рецензируемой книге.

Ключевые слова: украинская детская литература, украинская диаспора, иллюстрация, память, война, национальная идентичность

Сильвия Каминьска-Мацёнг, Вроцлавский университет, Вроцлав, sylwia.kaminska-maciag@uwr.edu.pl

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-260-271



Коллективная монография «Fieldwork in Ukrainian Children's Literature» под научной редакцией Матеуша Светлицкого (Институт Английской филологии Вроцлавского университета) и Анастасии Уланович (Университет Флориды) была опубликована в марте 2025 г. в издательстве «Routledge» в Нью-Йорке. Общий объем книги составил 296 страниц, статьи написаны на английском языке. Публикация является значительным вкладом в разработку обозначенной исследовательской проблемы, представляя ее в широком культурном, историческом и литературном контексте. Современная украинская детская и юношеская литература динамично развивается, в ней обнаруживается влияние как классических литературных традиций, так и отражение современных общественно-политических событий: вооруженных конфликтов, процессов изменения и формирования национальной идентичности. Стоит подчеркнуть, что монография «Fieldwork in Ukrainian Children's Literature» выходит в тот момент, когда интерес к украинской культуре и литературе в мире значительно возрастает, а исследования литературы для детей становятся все более междисциплинарными.

Книга представляет собой первый комплексный анализ украинской детской и юношеской литературы, проведенный в рамках полевых исследований (fieldwork). При таком подходе рассматриваются не только литературные тексты, но и их функционирование в обществе, восприятие читателями, влияние на образовательные и медийные контексты. Монография объединяет работы двенадцати авторов из различных академических центров, предлагая разноплановый взгляд на украинскую детскую литературу. Книга состоит из трех основных частей, в которых материал структурирован как в хронологическом порядке (от истоков украинской детской литературы к современности), так и в тематическом (от фольклорных мотивов и истоков украинской детской литературы XIX в. и её роли в советское время до анализа современного издательского рынка), а также предисловия, введения и заклю-

чения. Структура монографии позволяет рассмотреть украинскую детскую и юношескую литературу в ее развитии. Монографию открывает предисловие Тамары Гундоровой, украинского литературоведа и культуролога, профессора, заведующей отделом теории литературы в Институте литературы им. Тараса Шевченко Национальной академии наук Украины, а также декана Украинского свободного университета в Мюнхене. Она является автором множества значимых научных публикаций, включая «The Post-Chornobyl Library: Ukrainian Postmodernism of the 1990s» (2019), которая стала первым теоретическим трудом, исследующим украинский постмодернизм в качестве системы, объединяющей литературоведение, философию и культуру памяти. Эта книга оказала огромное влияние на понимание украинской культурной идентичности после 1991 г. В «Fieldwork in Ukrainian Children's Literature» Гундорова подчеркивает важность изучения детской литературы как сферы, охватывающей различные эпохи, исследовательские направления и темы, обращает внимание на значимость этого издания для современной науки о литературе и культуре Украины.

Введение профессора Вроцлавского университета Матеуша Светлицкого и профессора Университета Флориды Анастасии Уланович знакомит читателя с историко-методологическими и теоретическими аспектами исследований, характеризует содержание статей, подчеркивает уникальность монографии, которая заполняет пробел в международных исследованиях, посвященных украинской детской литературе. По мнению редакторов-составителей, монография не только документирует современные направления исследований, но и предлагает новые перспективы изучения, сочетающие литературный, социологический и педагогический подходы. Введение является ценным источником информации для исследователей детской литературы и культуры, в том числе специалистов в области украинской литературы и литературы диаспор.

Первая часть монографии состоит из двух публикаций и посвящена источникам украинской детской литературы. Катажина Якубовска-Кравчик (Лаборатория изучения украинской личности при Варшавском Университете, Польша) в статье «The Sources of Ukrainian Children's Literature Fairy Tales, Folk Traditions, and the Formation of Ukrainian National Identity» анализирует роль народных сказок и фольклора в формировании украинской национальной идентичности. Свой текст автор начинает с анализа того, как дохристианская славянская мифология (описанная на основе «Повести временных лет» Нестора) сохранилась в современных украинских

традициях, например, в произведениях Тараса Шевченко или Леси Украинки. Автор уделяет особое внимание вымышленным персонажам, например, Бабе-Яге, и праздничным обычаям (в том числе новогодним) и их репрезентации в украинской литературе для детей и взрослых. Исследовательница также рассматривает сложные взаимоотношения языческого и христианского фольклора, анализируя легенды и повествования о казачестве, которые являются архетипом украинского национального суверенитета. Автор показывает взаимосвязь истории, коллективной памяти и мифологии в контексте формирования украинской национальной идентичности, в частности, на примере произведения «The Cossack Mamariha: Ukrainian Folk Tale». В заключительной части Якубовска-Кравчик обращается к вопросу о роли фольклора и сказок в сохранении украинской культуры в периоды российского империализма и советской власти, а также их значении для современной борьбы Украины за национальный суверенитет.

Матеуш Светлицкий и Анастасия Уланович в статье «Ukrainian Classics for Children and Crossovers into Children's Literature: Taras Shevchenko, Ivan Franko, and Lesia Ukrainka», входящей в первую часть, анализируют отсылки к классикам украинской литературы в детской литературе. Авторы отмечают, что хотя поэзия Тараса Шевченко (1814–1861) не была строго ориентирована на юную аудиторию, украинские дети в XIX — начале XX вв. были знакомы с творчеством поэта. После 1991 г. произведения Шевченко были включены в список обязательного чтения для украинской начальной и средней школы. Другим автором, который, по мнению исследователей, оказал значительное влияние на развитие украинской литературы и культуры, был Иван Франко (1856–1916), первый украинский писатель, номинированный в 1916 г. на Нобелевскую премию по литературе. Светлицкий и Уланович обращают внимание прежде всего на исторический роман «Захар Беркут» (1883), действие которого происходит в XIII в. в Карпатах на территории современной Галиции в период монгольских нашествий. Авторы пишут, что помимо факта включения романа в канон школьного чтения, стоит отметить, что «the novel has enjoyed continued popularity because of its themes of loyalty, unity, and resistance. Generations of readers have recalled the protagonist's heroic refusal to give safe harbor to invaders and traitors because of his commitment to „loyalty to our neighbors" (172) and a „duty... to hold our own to the very last" (173)» [Świetlicki, Ulanowicz 2025, 44]. Отсылки к поэзии Леси Украинки (1871–1913) в детской литературе авторы

показывают на примере драмы «Песня о лесе» (1912) и указывают, что «Due to its numerous adaptations and the inclusion of fragments in anthologies, the play — like some of the works by Shevchenko and Franko discussed in this essay — has not only been appropriated by children's literature but also become what Pierre Bayard calls a phantom book» [Świetlicki, Ulanowicz 2025, 58]. Вторая глава представляет собой интересный взгляд на аллюзии в детской литературе, отсылающие к классическим произведениям, которые изначально не были ориентированы на юную аудиторию.

Вторая часть монографии посвящена детской литературе XX в. в контексте исторических событий, связанных с геополитическими изменениями. Снежана Жигун (Киевский столичный университет имени Бориса Гринченко, Украина) в статье «Moms at Factories: Ukrainian Children's Literature in the Century of Repressions Moms at Factories: Ukrainian Children's Literature of the 1920s and 1930s» использует иллюстрированную книжку Валентины Бычко «Матери на заводах» (1932), популяризировавшую идею «нового» образа жизни. Женщины, главные героини книги, отказываются выполнять работу по дому и вместо этого идут работать на завод, чтобы вместе с мужчинами строить социализм. Вводя читателя в контекст тенденций развития украинской детской литературы в 1920-е — 1930-е гг. и используя метод анализа детских изданий, собранных в Национальной детской библиотеке в Киеве, исследовательница разделяет детскую литературу на несколько основных направлений, для которых характерны определенные темы и сюжеты: гражданская война, промышленность, видение будущего, темы, связанные со школой, бездомностью, путешествиями, историей и природой. Автор приходит к следующему выводу:

> Children's literature of the became a tool of social engineering of the «new Soviet citizen». This involved the formation of a materialistic worldview, political engagement, heroism in labor, and the defense of Soviet interests. For children's authors writing within national republics, the obligation to create such a new Soviet citizen also meant the rejection of national distinctiveness and the recognition of Russian supremacy [Zhygun 2025, 87].

Анна Богинская (Вроцлавский университет, Польша) в обширной статье о русскоязычной советской украинской детской литературе «Russophone Soviet Ukrainian Children's Literature: To the Roots of the Phenomenon» обращает внимание на то, что двуязычие в Украине берет свое начало в долгой истории изменений

языкового развития страны. Исследовательница подчеркивает, что русский язык стал широко использоваться жителями центральных, южных и восточных регионов Украины, в том числе людьми, не идентифицирующими себя как этнические русские. Богинская отмечает, что семьдесят лет советской власти привели к размыванию гражданской и языковой идентичности украинских граждан. Автор знакомит читателя с историческим контекстом сложного языкового взаимодействия (с середины XVII в. до 1960-х гг.) и проблемой «принадлежности» некоторых известных писателей к канону русской литературы. Подраздел главы «Soviet Russophone Ukrainian Writers» представляет собой тщательный анализ культурных текстов, в котором автор выделяет различные категории, по которым можно классифицировать произведения русскоязычных украинских писателей. Позже исследовательница переходит к рассмотрению «Антологии русской советской детской литературы в Украине», изданной в 1988 г. Антология представляет собой сборник стихов и прозы для детей, написанных с конца 1920-х гг. по 1980-е гг. русскоязычными авторами из Украины. Принимая во внимание различные аспекты детства, его мифологизацию в годы Великой Отечественной войны, а также взгляд на литературу для детей и подростков в годы «холодной войны», автор представляет широкий спектр русскоязычной украинской детской литературы, ее специфику, показывает проблемы самоидентификации авторов, а также неразрывную связь литературы с социально-историческими изменениями в стране. Данная глава, несомненно, является важным источником для анализа феномена существования русскоязычной литературы в Украине и ее места в культуре украинского народа.

Матеуш Светлицкий в статье, входящей во вторую часть монографии, уделяет внимание способам изображения детства в послевоенной литературе. В своем исследовании «Children of Genocide and War. Depictions of Post-War Soviet Ukrainian Childhood in the Works of Vsevolod Nestaiko and Hryhir Tiutiunnyk» он обращает внимание на то, что «Post-1945 Ukrainian children's literature was formed in a unified country but under hostile socio-political circumstances» [Świetlicki 2025, 123]. Автор отмечает, что некоторые из самых знаковых и любимых украинскими детьми книг были изданы в 1950-х, 1960-х и 1970-х гг. На основе травматического опыта героев прозы Григора Тютюнника (1931–1980) и Всеволода Нестайко (1930–1914), переживших геноцид и войну, Светлицкий представляет модель, согласно которой украинские авторы писали для детей и о детях во время, когда было запрещено вспоминать о голоде и жерт-

вах сталинского террора, а в военном дискурсе Советский Союз был представлен как освободитель Европы. Используя убедительные аргументы, исследователь доказывает, что репрезентации жестокой действительности и детской фантазии стали различными повествовательными стратегиями, используемыми авторами произведений, которые до сих пор входят в канон детской литературы. Светлицкий анализирует рассказ Тютюнника «Чудак» («The Weirdo», 1965), который отражает интерес автора к импрессионизму и экспрессионизму, а также сказочную повесть «В стране солнечных зайчиков» («In the Land of the Sunbeam Bunnies», 1962) Всеволода Нестайко, напоминающую «Алису в стране чудес» Льюиса Кэрролла.

В последней статье второй части «„What Is Your Identity?“: Ukrainian Idea in Diasporic Children's Literature» Марина Варданян (Криворожский государственный педагогический университет, Украина) анализирует детскую литературу украинской диаспоры в контексте формирования национальной идентичности. Используя термин «украинская диаспора» в широком смысле, подразумевая прежде всего украинцев, покинувших родину и обосновавшихся в принимающих странах, исследователь называет три волны эмиграции, проходившие с конца XX в. по 1980-е гг. Исследовательница обращает внимание на то, что во время этих волн эмиграции украинские диаспоральные сообщества создали многочисленные культурные, научные и образовательные центры, которые представляли разнообразные интересы и достижения их членов, и это разнообразие находит отражение в детской литературе, созданной диаспоральными авторами XX в., пропагандирующими украиноязычную детскую литературу и сохраняющими историческую память в англоязычных детских книгах. В своем анализе детской литературы украинской диаспоры Варданян опирается на две категории: коллективную и культурную память. Она также справедливо отмечает:

> Diasporic authors were well aware that their young readers were growing up in multicultural societies. Thus, they aimed to impart as much of the older generation's knowledge of Ukraine — its history, traditions, and cultural memory of war and exile — to help children prove their visibility and perform their distinct cultural affiliation. In doing so, these authors addressed different themes [Vardanian 2025, 159].

Анализ мотивов в выбранных литературных произведениях свидетельствует о том, что детская литература внесла значительный

вклад в сохранение украинской истории и культуры. У подрастающих поколений эмигрантов появляется более устойчивое ощущение национальной идентичности.

Третья часть монографии посвящена современной детской литературе и перспективам ее развития. В статье «The Present and Future of Ukrainian Literature for Young People Contemporary Ukrainian Children's Poetry and Prose: An Overview» Тетяна Качак и Татьяна Близнюк (Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника, Украина) предлагают читателю всесторонний обзор украинской детской поэзии и прозы с 1990 г. по настоящее время. Структура этой статьи позволяет подробно рассмотреть ключевые аспекты детской и юношеской литературы в Украине. Авторы анализируют поэзию, прозу и жанровую литературу, отмечая ее значимость как в национальном, так и в международном контексте. Они обращают внимание на специфику современной детской поэзии, сочетающей традиционные фольклорные мотивы с современными формами выражения, а также указывают на возрастающую роль литературы, затрагивающей темы национальной идентичности, экологии и межличностных отношений. Авторы подчеркивают важность книг, предназначенных для совместного чтения в семейном кругу, которые, как они пишут, выполняют важную образовательную и воспитательную функцию. Исследовательницы представляют оригинальный взгляд на историческую литературу, которая играет ключевую роль в популяризации украинской истории и распространении ее влияния на современность, анализируют реалистическую прозу, затрагивающую такие важные социальные вопросы, как равенство, семья, переходный возраст.

Галина Павлишин (Университет Тасмании, Австралия) в статье «The Coming of Age of Ukrainian Young Adult Literature After 1991» анализирует современное развитие юношеской литературы в Украине. Исследователь рассматривает многообразие современной украинской литературы Young Adult на примере различных литературных жанров, уделяя особое внимание художественной литературе. Как отмечает автор, данная литература пока представляет собой новое явление на украинском книжном рынке. Павлишин разделяет анализируемые произведения на три категории: фэнтези (здесь она рассматривает, среди прочего, роман Любомира Дереша «Культ» (2001) и роман Владимира Аренева «Заклятый Меч, или Голос крови» («Заклятий меч, або Голос крові», 2020) как примеры украинского магического реализма с элементами хоррора и пост-

модернизма), историческая проза (события которой происходят, например, в XVII в., когда украинское казацкое войско в Запорожской Сечи находилось на пике своего могущества, или триста лет спустя, когда Украина находилась под властью Советов) и реалистическая проза (которая, как подчеркивает автор, обычно фокусируется не на повседневной жизни персонажей, а на проблемах и вопросах, которые являются «неудобными», спорными или сложными в жизни подростков). Можно согласиться с исследователем в том, что украинскую реалистическую молодежную литературу можно разделить на поджанры в зависимости от типа ситуации, в которой оказываются персонажи. Кроме типичных тем, присущих молодежной литературе, современная украинская литература также приглашает читателей к исследованию вопросов национальной и гендерной личности. Глава, несомненно, будет интересна всем читателям, следящим за современным развитием молодежной литературы в мире.

Анастасия Уланович в статье под названием «Ukraine's Cultural Ambassadors: Contemporary Ukrainian Picturebooks» рассматривает роль иллюстрированных книг как «культурных послов» украинской культуры. Исследовательница обращает внимание на тот факт, что «Much like photographs that have circulated through news sites and social media, these texts draw global attention because they offer affective visual images that have the potential of at once igniting intellectual curiosity and eliciting empathy» [Ulanowicz 2025, 218]. Уланович предлагает читателю глубокий и достоверный анализ иллюстрированных книг по категориям: а) национальные издательства; б) международные премии, в) украинские иллюстрированные книги в переводе на иностранные языки. Исследовательница отмечает, что особого внимания заслуживает творчество Оксаны Булы, которая привлекла к себе внимание в 2016 г. иллюстрациями к книге Катерины Микалицыной «Кто растет в парке», вошедшей в том же году в престижный каталог «White Ravens», издаваемый Международной мюнхенской молодежной библиотекой (Internationale Jugendbibliothek). Иллюстрированные книги Булы стали основой для популярных онлайн-игр и мобильных приложений в Украине. Как пример перевода, по мнению Уланович, можно проанализировать книгу Романа Ромашина «Зірки і макові зернята», вышедшую в 2013 г. (в переводе на польский язык «Zirky i makovi zernyata»), принимая во внимание ее многочисленные издания и переводы, а также паратекстовые элементы, такие как обложки книг. Уланович обращает внимание на французский перевод 2014 г.,

по содержанию не отличающийся существенно от украинского оригинала, но использующий новую обложку и название, которые могут повлиять на интерпретацию читателями истории и ее мотивов. Исследовательница также пишет о двуязычных украинско-английских иллюстрированных книгах, иллюстрированных книгах об украинской истории и культуре, а также репрезентации войны в современных украинских иллюстрированных книгах. Последние две категории заслуживают особого внимания читателя, особенно сейчас, когда большинство западных стран начали пересматривать восприятие Украины как независимого восточноевропейского государства. Работа Анастасии Уланович значительно обогащает монографию, включая в поле зрения читателей мультимодальные тексты.

В последней статье монографии Алена Ярова и Бьёрн Сундмарк (Университет Мальмё, Швеция) анализируют детскую литературу о войне и ее значение для коллективной памяти. В статье «Memories of the Future. Ukrainian Children's Literature about War» авторы показывают, как в текстах о войне переосмысляется история Украины, ее традиции, фольклор и мифология и раскрывается ее связь с будущим. Ярова и Сундмарк анализируют особенности украинской детской литературы о войне и представляют обзор книг на эту тему, опубликованных в период с 2014 г. по 2023 г. Представив краткие изложения избранных произведений украинских писателей, таких как иллюстрированная книга «Дім», 2022 («Home») Катерины Тихозоры и Александра Продана или «Miy tato stav zirkoiu», 2015 («My Dad Became a Star») Галины Кирпы, они анализируют тексты через призму *memory studies*, представляя из связь с прошлым Украины и представлениями о будущем страны.

Монографию завершает послесловие Эвелин Ариспе (Университет Глазго, Шотландия), исследовательницы, специализирующейся на детской литературе, в котором особое внимание уделяется анализу иллюстрированных книг и их роли в образовании и развитии детей. Эта часть, несомненно, является ценным дополнением к обширному исследованию украинской литературы, изложенному и представленному в книге. Автор послесловия подчеркивает важность монографии для исследования отдельных произведений детской литературы в глобальном масштабе. Она отмечает широкий диапазон выбранных жанров и тем (традиционные народные сказки, современная поэзия, иллюстрированные книги и другие произведения для детей и юношества), а также участие исследователей из различных областей науки.

Монография «Fieldwork in Ukrainian Children's Literature» значительно обогащает исследования украинской детской и юношеской литературы. Издание организует хронологический подход, представляющий читателю последовательные этапы развития литературы — от фольклорных истоков, через советскую тоталитарную эпоху, к анализу современных процессов и направлениям развития украинской литературы для молодых читателей. Представленные исследования опираются на тщательный анализ научных источников, убедительную аргументацию, а также современные литературоведческие теории. Преимуществом монографии является доступная форма изложения, которая позволяет адресовать эту книгу не только специалистам в выбранной области, но и студентам, а также всем читателям, интересующимся украинской детской литературой. Монография, несомненно, может быть рекомендована как основа для дальнейшего исследования поднимаемых в ней вопросов.

Sylwia Kamińska-Maciąg

University of Wrocław; ORCID: 0000-0001-9541-3200

ACROSS TIME, ROLE, AND GENRE. A REVIEW OF THE BOOK: *FIELDWORK IN UKRAINIAN CHILDREN'S LITERATURE*. ED. BY M. ŚWIETLICKI AND A. ULANOWICZ. NEW YORK: ROUTLEDGE, 2025

The review of the collective monograph *Fieldwork in Ukrainian Children's Literature*, published in 2025 under the editorship of Polish researcher Mateusz Świetlicki and the American researcher Anastasia Ulanowicz, provides a detailed analysis of the book about Ukrainian children's and young adult literature. The review examines the structure and content of the monograph, describes the team of authors, and highlights the significance of the publication as a contribution to the development of the designated research problem, presenting it within a broad cultural, historical and literary context. In their works, the authors of the monograph demonstrate that modern Ukrainian children's literature is evolving dynamically, reflecting both the influence of classical literary traditions and the impact of contemporary socio-political events, such as armed conflicts and the processes of change and national identity formation. The chronological and thematic scope of the research subject is, on the one hand, quite broad — ranging from traditional folklore to contemporary children's literature and mass genres — while, on the other hand, it remains clearly defined by the boundaries of national culture. The author of the review outlines the main content of the twelve articles included in the monograph, briefly characterizes the research approaches to the stated problems, and examines the theoretical role of the introduction and conclusion, which gives a fairly complete picture of the book under review.

Keywords: children's literature, Ukrainian literature, diaspora, picture book, memory of the next generation, war in children's literature, identity

КОНФЕРЕНЦИИ

Анна Нилова, Надежда Ровенко

СОФЬЯ МИХАЙЛОВНА ЛОЙТЕР — ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРА: К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

В обзоре представлены материалы научного семинара, посвященного 90-летнему юбилею профессора Софьи Михайловны Лойтер и изданию библиографического указателя ее научных трудов. С. М. Лойтер — профессор кафедры классической филологии, русской литературы и журналистики Института филологии Петрозаводского государственного университета. Это мероприятие стало своеобразным продолжением семинаров памяти профессоров И. П. Лупановой и Е. М. Неёлова. Основная цель семинаров заключалась в том, чтобы вернуть в поле зрения молодых исследователей проблематику изучения фольклорной и литературной сказок, детской литературы, научной фантастики и фэнтези, создать преемственность подходов и методологии, разработанной предшественниками. На семинаре, посвященном юбилею С. М. Лойтер, выступали исследователи как широко известные, так и начинающие: профессора, преподаватели, студенты и магистранты. Они представили темы и предметы исследования, которые в рамках науки о детской литературе и фольклоре могут быть проблематизированы по-новому. Охарактеризованные в обзоре доклады связаны с научным наследием С. М. Лойтер, в них акцентируется внимание на новаторском характере ее трудов, которые уже сегодня можно назвать классикой отечественной филологии XX–XXI вв.

Ключевые слова: детский фольклор и детская литература, фольклор Карелии, С. М. Лойтер

Анна Юрьевна Нилова, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, nilova@petrsu.ru

Надежда Виленовна Ровенко, Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, rovenko@petrsu.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2025-1-27-272-281

Софья Михайловна Лойтер — признанный в России и за рубежом специалист по детской литературе и фольклору, литературовед, литературный критик, доктор филологических наук, профессор кафедры классической филологии, русской литературы и журналистики Института филологии Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ), заслуженный деятель науки Республики Карелия, Почетный работник высшего профессионального образования России. 6 июля 2024 г. Софье Михайловне исполнилось 90 лет. К этому юбилею приурочен выход библиографического указателя научных трудов [Лойтер 2024], презентация которого состоялась 28 февраля 2025 г. в читальном зале Научной библиотеки университета. Организаторами выступили кафедра классической филологии, русской литературы и журналистики Института филологии ПетрГУ, Научная библиотека ПетрГУ, отдел объединенной редакции научных журналов ПетрГУ.

В 1953 г. Софья Лойтер поступила в Петрозаводский госуниверситет, который окончила с отличием. Еще студенткой она проявила интерес к детской литературе, занимаясь у профессора Ирины Петровны Лупановой (1921–2003). С 1961 г. по 1965 г. Софья Михайловна училась в заочной аспирантуре на кафедре детской литературы Ленинградского государственного библиотечного института им. Н. К. Крупской. В 1967 г. в Петрозаводском государственном университете защитила кандидатскую диссертацию «Проблемы романтического в творчестве Л. А. Кассиля», докторскую диссертацию по теме «Русская детская литература XX века и детский фольклор: проблемы взаимодействия» защитила там же в 2002 г.

Научный семинар, посвященный юбилею и изданию библиографического указателя научных трудов С. М. Лойтер, поднял вопросы, связанные прежде всего с изучением детской литературы и детского фольклора, объединив студентов, магистрантов, преподавателей. Открыла работу семинара директор Института филологии О. Г. Абрамова. В ее приветственном слове прозвучала мысль о том, что посвящение семинара Софье Михайловне, педагогу, наставнику, просветителю, неутомимому исследователю, известному учёному, позволит вести разговор о филологическом факультете университета и Карельской педагогической академии, это проекция в прошлое, настоящее и будущее петрозаводской филологической школы.

С. М. Лойтер обратилась к участникам в видеоприветствии, снятом специально для данного семинара будущими журналистами,



Рис. 1. Софья Михайловна Лойтер и Иосиф Михайлович Гин.
Фото Н. Гин.

студентами Д. Кривоусовым и В. Григорьевой, в котором сердечно поблагодарила за персональный указатель, изданный в серии «Библиография трудов ученых ПетрГУ». Софья Михайловна проникновенно прочла наизусть несколько стихотворений, которые она называет «молитвами». «Нахлынуло до кома в горле, особенно когда Вы читали отрывок из „Слова о полку Игоревом“... А список работ какой! Восторг! Всем нам пример того, как надо служить науке», — откликнулась одна из участниц семинара, доктор филологических наук, ученица Софьи Михайловны, И. А. Кюршунова.

Т. П. Немцева, начальник справочно-библиографического отдела Научной библиотеки ПетрГУ и ответственный редактор библиографического указателя, представила его структуру. Указатель открывается статьей Т. Г. Ивановой, доктора филологических наук, главного научного сотрудника Института русской литературы (Пушкинский Дом) РАН, о биографическом и научном пути Софьи Михайловны. Перечень ее трудов включает публикации с 1955 г. по 2024 г. (всего на сегодняшний день 477 наименований). Указатель систематизирован по годам: в пределах года публикации расположены в алфавитном порядке. Для удобства пользования

составлены алфавитный указатель научных трудов, именной указатель, указатель редакторских работ. Также предложены такие разделы, как «Литература о деятельности и трудах С. М. Лойтер» и «Аудио- и видеоматериалы с участием С. М. Лойтер». Указатель, несомненно, будет востребован всеми, кто интересуется детской литературой и детским фольклором.

Профессор А. В. Пигин (Санкт-Петербург, Петрозаводск) начал выступление с воспоминаний о совместной работе с С. М. Лойтер на кафедре литературы Карельского пединститута в 1990–2013 гг. Свои взаимоотношения с ней докладчик охарактеризовал как «научную дружбу», которая длится уже 35 лет. Рецензирование работ друг друга, обмен материалами, обсуждение научных идей, студенческих докладов, организация конференций и многое другое составляло основу этой дружбы. А. В. Пигин представил слушателям некоторые идеи юбиляра, которые он считает наиболее важными. Одна из них — открытие детской игры в «страну-мечту», которое С. М. Лойтер описала на разнообразном литературном материале (произведения Л. Н. Толстого, М. Пришвина, Б. Пастернака, Л. Кассиля и многих других). Она тщательно проанализировала истоки этого феномена детской субкультуры в фольклоре и мифологии, раскрыла его связь с особенностями детской психологии. Как исследователь русского детского фольклора С. М. Лойтер продолжила, по мнению А. В. Пигина, традиции отечественной мифологической школы, что произошло во многом под влиянием идей В. Я. Проппа. Ряд ее работ посвящен реконструкции архетипических обрядово-мифологических основ произведений детского фольклора (проанализированы, например, связи прибаутки и колядки, считалки и заговора и т. п.). Докладчик отметил также большой вклад С. М. Лойтер в собирание фольклора Карелии, в публикацию фольклорных текстов (сборник 1991 г. «Русский детский фольклор Карелии» и др.), в изучение истории фольклористики Олонецкой губернии и Карелии (изучена деятельность учителей-краеведов Ф. И. Дозе, К. М. Петрова, Е. В. Ржановской и др.). При этом наука, как подчеркнул А. В. Пигин, никогда не была для С. М. Лойтер самоцелью, «башней из слоновой кости»; скорее она воспринималась как форма диалога с исследователями и читателями, как возможность и инструмент просвещения. С. М. Лойтер до сих пор сохранила убеждение в том, что наука, культура, литература обладают нравственной силой, которая позволяет «смягчать нравы», помогает обществу становиться лучше и добрее. По этой причине в списке трудов С. М. Лойтер так много научно-популярных

и просветительских публикаций в газетах, журналах; большое внимание она уделяла и выступлениям на радио и телевидении. Труды С. М. Лойтер, посвященные детской литературе и фольклору, являются, как отметил А. В. Пигин, классикой отечественной филологии XX–XXI вв., их необходимо изучать в университетах, включать в список работ для обязательного прочтения студентами-филологами. Изданный в честь 90-летнего юбилея библиографический указатель ее трудов является прекрасным путеводителем в том светлом мире науки, для которого так плодотворно и самозабвенно потрудилась С. М. Лойтер.

Целью доклада доктора исторических наук И. А. Разумовой (Апатиты) «Значение трудов С. М. Лойтер для антропологии детства» стало привлечение внимания к научному наследию исследовательницы не столько в их собственно филологическом значении, сколько в контексте антропологической проблематики, касающейся культуры детства. Было отмечено, что с социально-культурной точки зрения, в современном высокотехнологичном обществе (оно же общество потребления) происходят объективные метаморфозы культуры детства, в том числе в воспитательной и образовательной деятельности взрослых. И. А. Разумова особо подчеркнула, что передача социально-культурного опыта в современном обществе происходит не столько от поколения к поколению, сколько опосредуется информационной средой, а слово и книга уступили свою роль визуальным и упрощенным способам инкультурации. Сокращается опыт общения детей не только со взрослыми, но и со сверстниками. Исследователи говорят о кризисе игровой культуры, тогда как игра — основной способ освоения мира детьми. Взрослые же, в свою очередь, «заигрались» в виртуальном пространстве, что не способствует сотрудничеству поколений и адаптации как взрослых, так и детей к реальности. В этой связи И. А. Разумова поставила важные вопросы: «Способна ли традиционная культура вернуть ребенка к „живым“ контактам с реальностью, к социальности? Может ли, и в какой мере, она уберечь от неизбежных вследствие цифровизации потерь в развитии человека: снижения качества памяти, речи, логического мышления, физических возможностей, практических навыков?» Комментируя их, докладчица заметила, что на протяжении второй половины XX — начала XXI вв. в рамках гуманитарных наук сформировался взгляд на культуру детства как на единство пространства и времени, в котором взаимодействуют дети и взрослые. Именно изучение словесности детей и для детей предоставляет широкие возможности для анализа этого культурного диалога.

И. А. Разумова обратила внимание на то, что на первом этапе исследовательской работы С. М. Лойтер была сосредоточена на детской литературе и, прежде всего, на творчестве Льва Кассиля, благодаря которому ей впоследствии удалось сделать одно из заметных открытий в антропологии детства. В 1970-е гг. детский фольклор стал одной из главных тем ее научной работы: вначале «классический», а затем городской. В процессе собирательской работы совершенствовалась полевая методика. Она искала собирателей, включенных в изучаемую культуру: дошкольных работников, воспитателей, методистов детских садов. Так появились книги «Русский детский фольклор Карелии» (1991), а затем «Русский детский фольклор и детская мифология» (2001). Книга «Русский детский фольклор Карелии» (1991) пополнила библиотеку фольклористической «классики»: в нее вошли тексты детской и подростковой прозы, именуемой «страшилками», или детскими мифологическими рассказами. Публикация влилась в русло самых актуальных научных тенденций того периода, в соответствии с которыми фольклор рассматривался как часть современной городской культуры. Общий фокус монографий С. М. Лойтер «Русский детский фольклор и детская мифология» и «Поэтика детского стиха в ее отношении к детскому фольклору», по характеристике И. А. Разумовой, составляют культурные универсалии, на которых базируется единство детской словесности. Исследования С. М. Лойтер показали, что детский фольклор и детская литература являются подсистемами единого целого — словесной культуры детства, и изучаться они должны не только в рамках специальных наук, фольклористики и литературоведения, но в контексте современной антропологии детства. Детство — это не просто временной отрезок, но пространство смыслов, которые взрослая культура помнит и возвращает детям. Обобщая сказанное, докладчица подчеркнула, что общекультурное значение трудов С. М. Лойтер состоит в утверждении детства как времени духовного и интеллектуального развития, которое происходит, прежде всего, через Слово.

Доклад кандидата филологических наук А. Е. Розовой (Петрозаводск) был посвящен некоторым художественным особенностям оформившегося не так давно жанра подростковой (детской) фэнтези и его генетической и типологической связи с жанром литературной сказки, тем открытиям, которые были совершены в указанной области С. М. Лойтер. А. Е. Розова проанализировала причины, по которым современное подростковое (детское) фэнтези оказалось (так же, как литературная сказка) самым популярным

жанром детской литературы. По мнению исследовательницы, увлечение детей и подростков фэнтези связано с тем, что оно в высшей степени соответствует особенностям психологии и мировосприятия современного ребенка и подростка. Самыми яркими, завоевавшими особую любовь современных читателей, оказались циклы романов «Часодеи» (2011–2014), «Чародол» (2008–2015), «Лунастры» (2016) и роман «Финиста» (2021) Натальи Щербы), циклы «Пардус» (2015–2018), «Зерцалия» (2013–2017), «Пандемониум» (2014–2022), «Арканум» (2020–2022), «Отряд "Авангард"» (2022–2023), «Чернокнижец» (2023–2024) и новая серия «Марголеана» (2024–2025) Евгения Гаглоева, циклы «Вечники» (2017–2024), «Инсомния» (2018–2021), «Навия» (2020–2021), «Нойды» (2022–2023) Елены Булгановой, «Дарители» (2016–2018), «Танамор» (2021), «Анима» (2019–2020) Екатерины Соболь, «Живые» (2015–2018), «Живые. Эра драконов» (2017–2018), «Варта» (2021), «Безвременье» (2018–2019) Варвары Еналь. Изучение поэтики и проблематики подросткового фэнтези, как отметила А. Е. Розова, ещё только начинается, но уже сейчас очевидно, что эти тексты в полной мере продолжают те тенденции и традиции, которые оказались открытием для литературной сказки 1920-х и — особенно — 1960-х гг. Современное фэнтези, адресовано подросткам, так же, как и литературная сказка, позволяет читателю реализовать «сны наяву» или «фантазии», благодаря возможностям игры в страну-мечту, феномен которой открыла и описала С. М. Лойтер. Исследовательница, по наблюдению А. Е. Розовой, рассматривает данную игру как сложное явление «детского мечтательства» и указывает на «книжность» как на обязательный ее признак: «Создателями, „авторами“ игры в страну, как правило, являются дети, обладающие богатым воображением и непременно — бо́льшим или меньшим книжным опытом» [Лойтер 2019, 414], процитировала докладчица Софью Михайловну. Этот «книжный опыт» обязательно включает в себя знакомство с фантастическими литературными жанрами, среди которых — литературная сказка, научная фантастика, фэнтези, недаром сюжетика и образность игр в страну-мечту носят сказочный, фантастический характер, как например, читатель видит это в сказочном цикле А. Волкова «Волшебник Изумрудного города» и в цикле романов-фэнтези Н. Щербы «Часодеи». Эти тексты вполне могут быть прочитаны как готовый сценарий игры в страну-мечту, допускающий самые разные варианты и импровизации во время детского «фантазирования».

Студент выпускного курса бакалавриата Института филологии ПетрГУ Андрей Чупринюк рассказал еще об одном феномене детского и подросткового фольклора — садистских стишках — как форме инициации. Он продолжил традиции их изучения, заложенные С. М. Лойтер и Е. М. Неёловым, развил идеи исследователей в психолингвистическом аспекте, связав причины возникновения подобного жанра в детской среде с потребностью в инициации детей во взрослый мир. В рамках предложенной концепции садистские стишки являются проявлением игровой агрессии как замены инициатической жестокости, что издревле сопровождала обряды перехода детей во взрослых.

При подведении итогов работы научного семинара его участники отметили, что это мероприятие стало не только выражением глубокого почтения Софье Михайловне Лойтер, но позволило актуализировать и углубить исследовательские проблемы, связанные с изучением фольклора, детской литературы и современного детского чтения. Семинар в очередной раз подтвердил преемственность в изучении обозначенных тем, востребованность научных изысканий Софьи Михайловны, расширил границы их применения в изучении поэтики жанров детского фольклора и детской литературы.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Список избранных работ С. М. Лойтер

Там, за горизонтом: Проблемы романтического в творчестве Л. А. Кассиля. М.: Детская литература, 1973.

Юмор «Кондуита и Швамбрании» Л. Кассиля и детский фольклор // Жизнь и творчество Л. Кассиля / сост. Л. Э. Разгон. М., 1979. С. 189–202.

Русский детский фольклор Карелии / сост., автор вступит. статьи и комментарии С. М. Лойтер. Петрозаводск: Карелия, 1991.

Где цветок, там и медок: Детский фольклор, загадки, пословицы Карелии / записи, сост., лит. обработка. Петрозаводск, 1993.

Современный школьный фольклор: Пособие-хрестоматия. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1995. (В соавторстве с Е. М. Неёловым).

Детские «страшные» истории («страшилки») // Русский школьный фольклор: от «вызываний» Пиковой дамы до семейных рассказов / сост. А. Ф. Белоусов. М.: Ладомир, 1998. С. 56–134.

Детские утопии, или Игра в страну-мечту как явление детского фольклора // Русский школьный фольклор: от «вызываний» Пиковой дамы до семейных рассказов / сост. А. Ф. Белоусов. М.: Ладомир, 1998. С. 605–617.

Феномен детской субкультуры. Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 1999.

Русский детский фольклор и детская мифология: Исследование и тексты. Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2001.

Поэтика детского стиха в ее отношении к детскому фольклору. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2005.

На поле-поляне, на море-океане: Хрестоматия по русскому фольклору Карелии. Петрозаводск: Verso, 2009.

Я вам утро подарю: Антология русской детской литературы Карелии. Петрозаводск: Verso, 2009. (В соавторстве с М. В. Тарасовым).

Детский поэтический фольклор Карелии: Исследования и тексты. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013.

Еще раз о детской игре в страну // Фольклор, постфольклор, быт, литература: сб. ст. к 60-летию А. Ф. Белоусова. СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2006. С. 59–64.

Древнегреческие истоки русских детских игровых утопий первой трети XX века // Россия и Греция: диалог культур. Петрозаводск, 2007. С. 338–343.

В пространстве В. Я. Проппа (возвращаясь к детским Швамбраниям как явлениям фольклора) // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2015. № 5(150). С. 82–85.

И снова: игра в страну или детские игровые утопии и их северные архетипические корни // Рябининские чтения — 2019: материалы VIII конференции по изучению и актуализации традиционной культуры Русского Севера. Петрозаводск: КарНЦ РАН, 2019. С. 412–414.

От Пудожа до Парижа: Избранное: эссе, очерки, статьи. Петрозаводск: Версо, 2020.

Литература

Источники

Лойтер 2024 — Софья Михайловна Лойтер: библиографический указатель / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос.

бюджет. образоват. учреждение высш. образования Петрозав. гос. ун-т; ред.-библиогр.: Т. П. Немцева (сост. и отв. ред.), К. С. Ицкарь, Н. В. Ровенко; авт. вступ. ст. Т. Г. Иванова. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2024. (Библиография трудов ученых ПетрГУ).

Лойтер 2019 — Лойтер С. М. И снова: игра в страну-мечту или детские утопии и их северные архетипические истоки // Рябининские чтения — 2019: материалы VIII конференции по изучению и актуализации традиционной культуры Русского Севера. Петрозаводск: КарНЦ РАН, 2019. С. 412–414.

Anna Nilova

Petrozavodsk State University; ORCID: 0000-0003-4230-5972

Nadezhda Rovenko

Petrozavodsk State University

CELEBRATING THE 90TH ANNIVERSARY OF SOFIA LOITER, A RESEARCHER OF CHILDREN'S LITERATURE AND FOLKLORE

The review presents the materials of a scientific seminar dedicated to the 90th anniversary of Professor Sofia M. Loiter and the publication of a bibliographic index of her scholarly works. Sofia Loiter is a Professor at the Department of Classical Philology, Russian Literature, and Journalism of the Institute of Philology at Petrozavodsk State University. This seminar served as a continuation of the previous seminars commemorating Professors Irina P. Lupanova and Evgeniy M. Neyolov, aimed to rekindle the attention of young researchers in the study of folklore and literary fairy tales, children's literature, science fiction, and fantasy, as well as to establish a continuity of approaches and methodology developed by earlier scholars. The seminar featured various topics and new works that enhance interest in these fields and enrich the materials presented in a variety of formats by the participants, including educators, researchers, undergraduates, and master's students. The reviewed reports address the scholarly legacy of Sofia Loiter and emphasize the innovative nature of her works, which can already be recognized as classics of Russian philology of the 20th and 21st centuries.

Keywords: children's folklore, children's literature, folklore of Karelia, Sofia Loiter

Федеральное бюджетное учреждение науки
Институт русской литературы (Пушкинский Дом)
Российской академии наук
Издание зарегистрировано Министерством печати и информации
Российской Федерации Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77 – 74012 от 19 октября 2018 г.

Адрес редакции «Детские чтения»:
199034 Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 4
Сайт журнала: www.detskie-chtenia.ru

Оформление обложки Шура Мошура

Журнал распространяется по подписке.
Подписной индекс ВН018605
по каталогу агентства «Урал-пресс».
Цена свободная

Подписано в печать 25.06.2025. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Тираж 200 экз.
Отпечатано в издательско-полиграфическом комплексе «Арт-Экспресс» Санкт-Петербург, Уральская ул., д. 17, корп. 4.