



**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого»**



#УЧЕНИЧЕСТВО

Выпуск 1

**Тула
2022**

#УЧЕНИЧЕСТВО

Сетевое издание
Основан в 2022 г.

Выходит 4 раза в год

Выпуск 1

Дата выхода в свет: 3.10.2022 г.

Главный редактор –
доктор педагогических наук,
профессор,
ТГПУ им. Л.Н. Толстого
Ромашина Е. Ю.

Учредитель: ФГБОУ ВО
«ТГПУ им. Л.Н. Толстого».

© ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2022
© Авторы статей, 2022

Адрес учредителя и редакции:
300026, Тульская область,
город Тула,
проспект Ленина, 125.
Телефон: +7 (4872) 31-20-34
Электронный адрес:

Издатель: ФГБОУ ВО
«ТГПУ им. Л.Н. Толстого».
Адрес издателя:
300026, Тульская область,
город Тула,
проспект Ленина, 125.

Телефон: +7 (4872) 35-14-88
Электронный адрес:
info@tspu.ru

СОДЕРЖАНИЕ ВЫПУСКА

<i>Клинко М.-В. М. Педагогические идеи филантропизма и частный пансион И. М. Шадена</i>	6
<i>Лучкина О. А. Кто не стал образцовым автором детской литературы: о педагогической критике в России в 1860–1880-е гг.</i>	14
<i>Лярский А. Б. Дневник подростка начала XX века: повседневность модерна</i>	24
<i>Сальникова А. А. Конструирование будущего в детских нарративах первого советского десятилетия</i>	37
<i>Димьяненко А. А. «Русские писатели для классного чтения»: детская книга в Эстонии в 1920-е годы</i>	46
<i>Климас З. В., Маслинская С. Г. В. Бианки в книгах для чтения 1920-30-х гг. (о хрестоматизации творчества писателя)</i>	54
<i>Ромашина Е. Ю. Волшебные города в российских азбуках и букварях рубежа столетий (1991–2003)</i>	63



Доступно по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная, которая разрешает неограниченное использование, распространение и воспроизведение на любом носителе, при условии, что оригинальная работа должным образом цитируется. (CC BY 4.0)

#APPRENTICESHIP

Online publication
Founded in 2022

Published 4 times a year

Issue 1

Released on March 3.10.2022 r

Chief Editor

Doctor of Sciences in Pedagogical
Sciences, Professor
E.Yu. Romashina

Founder:

**Tula State Lev Tolstoy
Pedagogical University.**

© Tula State Lev Tolstoy
Pedagogical University, 2022
© Authors of articles, 2022

Address of the founder and the editorial office:

300026, Tula,
Lenin Prospekt, 125
Phone: +7 (4872) 31-20-34
E-mail address:

**Publisher: Tula State Lev Tolstoy
Pedagogical University.**

Address of the publisher:

300026, Tula,
Lenin Prospekt, 125
Phone: +7 (4872) 35-14-88
E-mail address:
info@tsput.ru

TABLE OF CONTENTS

<i>Klinko M.-V. M. Pedagogical ideas of philanthropism and private boarding school of Johann Matthias Schaden</i>	6
<i>Luchkina O. A. Who did not become an exemplary author of children's literature: about pedagogical criticism in Russia in the 1860-1880s</i>	14
<i>Lyarsky A. A teenager's diary of the early 20th century: the everyday life of modernity</i>	24
<i>Salnikova A. A. The construction of the future in children's narratives of the first soviet decade</i>	37
<i>Dimianenko Anna A. "Russian writers for classroom reading": children's books in Estonia in the 1920s</i>	46
<i>Klimas Z. V., Maslinskaya S. G. Vitaly Bianki in the school anthologies in the 1920s-1930s (on the revisions upon inclusion in the anthologies)</i>	54
<i>Romashina E. Magic cities in the Russian primers at the turn of the centuries (1991-2003)</i>	63



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Ромашина Екатерина Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор,

проректор по научно-исследовательской деятельности ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

Члены редакционной коллегии:

Алешина Людмила Васильевна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики начального общего образования Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева

Белянкова Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Института инновационных образовательных практик ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Богатырева Юлия Игоревна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института передовых информационных технологий ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Заславская Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики образования Тульского государственного университета

Красовская Нелли Александровна – доктор филологических наук, профессор, декан международного факультета ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Кузнецова Марина Ивановна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО

Митрохина Светлана Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Орлова Людмила Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, методики и дисциплин начального образования ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики ТГПУ им. Л.Н. Толстого

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Ekaterina Yuryevna Romashina

Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Science and Research, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Members of the Editorial Board:

Lyudmila Vasilyevna Alyoshina – Doctor of Sciences in Philological Sciences, Professor, Head of the Chair of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel State University

Elena Ivanovna Belyankova – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Innovative Educational Practices, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University;

Yulia Igorevna Bogatyreva – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director of the Institute of Advanced Information Technologies, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Olga Vladimirovna Zaslavskaya – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Theory and Methodology of Education, Tula State University

Nelly Aleksandrovna Krasovskaya – Doctor of Sciences in Philological Sciences, Professor, Dean of the International Department, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Marina Ivanovna Kuznetsova – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Leading Researcher at the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

Svetlana Vasilyevna Mitrokhina – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Arts, Social Sciences and Humanities, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Lyudmila Aleksandrovna Orlova – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of Pedagogy, Methodology and Disciplines of Primary Education, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Inna Leonidovna Fedotenko – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Екатерина Юрьевна Ромашина,
доктор педагогических наук, профессор,
главный редактор



Уважаемые коллеги!

Рады представить вам новый журнал, посвященный проблемам истории, теории и практики педагогики. Мы надеемся, что он станет хорошим помощником в ученых студиях, гостеприимной площадкой для всех, кто прилагает свои усилия к приращению научного знания в сфере образования, хорошим стартом для начинающих и трибуной для состоявшихся исследователей.

Мы назвали его «#Ученичество» – соединяя прошлое с будущим в точке настоящего, структурируя бесконечный информационный поток и внося в него (мы надеемся!) чуточку новых смыслов.

Ученичество – обучение под руководством мастера в процессе реальной деятельности. Каждый, кто выбрал педагогику своей профессией, – ученик и учитель одновременно и навсегда, в любой момент времени и в любой точке пространства. Мы все преодолеваем свой путь ученичества на протяжении жизни. Сегодня нам кажется особенно важным напомнить об этом единстве в постижении таинств непростого мира.

Перед вами наш первый номер. Представляем собрание статей, выполненных по итогам докладов второй международной научной конференции «Дети и детство в истории культуры: современные междисциплинарные исследования». Она состоялась 2 - 3 декабря 2021 г. в Российском государственном гуманитарном университете и была посвящена памяти ученого, много писавшего о феномене ученичества от поздней Античности до наших дней, – члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук Виталия Григорьевича Безрогова (1959-2019). Тексты номера посвящены различным аспектам этой темы.

Для создания будущих номеров мы приглашаем к сотрудничеству и сотворчеству педагогов, осуществляющих свои исследования как в области истории педагогики, так и в современном проблемном поле. Будем рады увидеть ваши статьи в нашем редакционном портфеле и отправить их в широкий мир науки.

А для тех, кто хотел бы углубиться в проблему и открыть дискуссию «Ученичество vs школа», рекомендуем:

Безрогов В. Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М.: Памятники исторической мысли, 2008.

«Общество без школ?» Перечитывая Паулу Фрейре и Ивана Иллича / А. Асмолов, А. Адамский, П. Лукша, И. Фрумин, В. Басюк, Е. Казакова, Е. Бермус // Образовательная политика. 2021. № 3 (87). URL: <https://edpolicy.ru/obshhestvo-bezshkol-perechityvaja-paulu-frejre-i-ivana-illicha>

#Ученичество. 2022. Вып. 1. С. 6–13.
#Apprenticeship. 2022. Issue 1. P. 6–13.

Научная статья
УДК 37.013 - «17»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ФИЛАНТРОПИЗМА И ЧАСТНЫЙ ПАНСИОН И.М. ШАДЕНА

М.-В. М. Клинка

Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова

Аннотация. Целью статьи является сопоставление немецкого филантропинума и профессорского пансиона в Российской империи XVIII века. Новизна исследования заключается в том, что на основе анализа источников, ранее не использованных историками образования, проведено сравнение пансиона И. П. Базедова (Дессау) и частного пансиона профессора Московского университета И. М. Шадена. В результате раскрыто значение немецких прогрессивных педагогических идей для развития частного образования в России. Выявлена общность идейной основы данных учебных заведений, продемонстрированы сходства и различия целей, задач, содержания образования в них.

Ключевые слова: филантропинум, пансион, эпоха Просвещения, воспитание, Геллерт, Базедов, Шаден.

Scientific Article
UDC 37.013 - «17»

PEDAGOGICAL IDEAS OF PHILANTHROPISM AND PRIVATE BOARDING SCHOOL OF JOHANN MATTHIAS SCHADEN

M.-V. M. Klinko

Lomonosov Moscow State University

Abstract. The purpose of the article is to compare the German philanthropinum and the professorial boarding school in the Russian Empire of the 18th century. The novelty of the study lies in the fact that, based on the analysis of sources not previously used by historians of education, the author has compared the boarding school of J. B. Basedow (Dessau) and the private boarding school of Moscow University professor J.M. Schaden. As a result, the study makes known the significance of German progressive pedagogical ideas for the development of private education in Russia. The article reveals the common ideological basis of these educational institutions and demonstrates the similarities and differences in their goals, objectives and educational content.

Keywords: philanthropinum, boarding school, the Enlightenment, education, Gellert, Basedow, Schaden.

© Клинка. М.-В. М., 2022
© Klinko M.-V. M., 2022

Основание Московского университета в 1755 году и приглашение профессоров-иностранцев (прежде всего немцев) интенсифицировало развитие культурных связей Европы и России. Рассмотрение характерных для немецкого культурно-языкового пространства педагогических явлений и их адаптации на русской почве через деятельность культуртрегеров имеет важное значение для постижения эпохи Просвещения в России второй половины XVIII века.

Целью статьи является изучение частного профессорского пансиона И. М. Шадена в свете влияния на его деятельность идей немецкого филантропизма.

Для достижения поставленной цели потребовалось решить следующие исследовательские задачи:

- рассмотреть идею филантропинума, изучить её воплощение на примере заведения И. Б. Базедова;
- рассмотреть частный пансион как педагогическое явление в России XVIII века на примере учреждения И. М. Шадена;
- провести сопоставление пансионов И. Б. Базедова и И. М. Шадена.

Согласно этимологическому словарю М. Фасмера слово «пансион» пришло в русский язык в XVIII веке через немецкое Pension или французское pension, произошедшее в свою очередь от латинского pensio («платёж, доля») [1, с. 198]. По данным «Этимологического словаря русского языка» слово было заимствовано из французского языка в Петровскую эпоху; первоначальное латинское pensio произошло от глагола pendere («платить»), поэтому «пансион» буквально обозначал «платное воспитательно-учебное учреждение» [2]. Пансион как единое пространство жизни и обучения детей появился и развивался в разных европейских странах: Франции, Англии, землях Священной Римской империи.

В России идея частного пансиона была образцово воплощена немецким учёным Иоганном Маттиасом Шадемом (1731–1797), прибывшим в 1756 г. на службу в Московский университет. Его педагогические взгляды сложились в образовательных реалиях Германии середины XVIII века, потому в рамках нашего исследования логично обратиться к опыту пансионов, основанных прогрессивными немецкими мыслителями-филантропами, – филантропинумов (Philanthropinum).

Идея филантропинума. Пансион И. Б. Базедова

Следует отметить, что на немецкое Просвещение существенное влияние оказала религия, многие деятели вышли именно из церковно-теологической среды или же были тесно связаны с ней. Потому уместно вести речь о «благочестивом» Просвещении [3, с. 160], в рамках которого ключевое значение имела оценка человеческой нравственности: «Нравственный поступок стоит ... даже выше, чем истинное познание» [4, с. 155–156]. Среди выходцев из церковно-теологической среды или её знатоков оказалось немало тех, кто внёс значительный вклад в становление филантропинумов: теолог и писатель Х. Ф. Геллерт, профессор теологии И. А. Крамер, пробывший некоторое время профессором теологии И. Б. Базедов, теолог из Брауншвейга И. Г. Кампе (являвшийся сотрудником Базедова в его филантропинуме), священник Х. Г. Зальцманн и др. [3, с. 161–162].

Согласно «Справочнику по истории немецкого образования» филантропинумы задумывались как «образцовые школы педагогического Просвещения» [3, с. 106]. Их создание служило своего рода ответом на несоответствие немецких школ второй половины XVIII в. новым общественным запросам. Зарождению педагогической программы филантропинумов во многом способствовали работы Дж. Локка, Х.Ф. Геллерта, И. А. Крамера и М. Элерса. В духе эпохи Просвещения в филантропинуме отстаивалась гармония «природы, школы и жизни», что должно было соответствовать детству, юношеству и взрослой жизни; культивировалась любовь к человечеству и религиозная толерантность; предполагался охват «благовоспитанных сословий» и части просвещённого дворянства [там же, с. 262–263]. Филантрописты

стремились создать школу, способную воспитать «добрых, разумных, полезных и нравственно облагороженных членов общества» [5, с. 286].

Говоря об идейных предтечах подобных заведений, стоит отметить важную роль в их становлении немецкого писателя-моралиста Христиана Геллерта (1715–1769). Будучи приверженцем бюргерских идеалов, он ставил задачу воспитания общества, привития ему известных идеалов разума, хорошего вкуса, простой полезности и добродетели [6, с. 208]. Просветительская концепция морали Геллерта, отвечавшая духу идей Просвещения, зиждилась на христианско-этическом фундаменте и преследовала социальную цель: образование индивида должно приносить пользу обществу [7, с. 101–102]. В немецком культурно-языковом пространстве середины – второй половины XVIII века популярность Геллерта как идеолога воспитания детей была огромной [8, с. 30; 7, с. 115–116].

Самым известным немецким филантропинумом стал пансион «вольнодумца из Альтоны» Иоганна Бернхарда Базедова (1724–1790), открытый в Дессау в 1774 году. Он представлял собой школу-интернат, рассчитанную на детей от шести до восемнадцати лет [9, с. 82]. Сам Базедов именовал свой филантропинум в Дессау «мастерской человеколюбия» [10, с. 3]. Воспитание юношества он обозначал как «не только одно из важнейших, но и одно из искуснейших дел» [там же, с. 4]. Базедов отдавал предпочтение обучению путём наглядности, практических занятий и самостоятельной деятельности питомцев [3, с. 106]. Примечательно, что мыслитель призывал отделять занятия светскими науками от религиозного знания, дабы принадлежащие к разным конфессиям юноши могли совместно изучать «человеческое» и «гражданское», в то время как на церковных занятиях получать беспристрастные сведения о различии религий и церквей, без «восхваления» таковых [10, с. 6–7]. Базедов рекомендовал резко сократить традиционный школьный материал, характерный для «латинской учёности», и увеличить объем преподавания «полезных» дисциплин – родного и современных иностранных языков, географии, истории, рисования и естествознания; знакомить учеников с ремесленными навыками и садоводством; организовать пешие походы и физическую подготовку детей. Мыслителем предполагалось изменение традиционных иерархических отношений между учителями и учениками в пользу идеализированной бюргерской семьи с благожелательными родителями и послушными детьми [3, с. 263–265].

Базедов был убеждён, что воспитание полезного и счастливого человека должно обеспечиваться единством интеллектуального, нравственного и физического воспитания при приоритете нравственного. Нравы следовало воспитывать, особое внимание уделяя «выработке таких личностных качеств, как честность, порядочность, ответственность, послушание, вежливость, скромность, смирение и уважительное отношение к окружающим». Среди средств, применяемых для нравственного становления личности, фигурировали беседы, убеждения, поучительные рассказы, положительный пример взрослого, а также – одно из ключевых средств по мысли Базедова – посильный для ребёнка физический труд [5, с. 286–287]. «Меньше слов и больше действий» – таков был лозунг Базедова [11, с. 20].

Воспитанники в филантропинуме Базедова подразделялись на три категории: академисты, проходившие подготовку для поступления в университеты и имевшие состоятельных родителей; педагоги, должны были стать школьными учителями нового типа; фамулянты, дети бедных родителей, готовившиеся стать домашними учителями или гувернёрами [9, с. 82].

Филантропинум Базедова существовал с 1774 по 1793 год. Другие подобные заведения находились в Рекане близ города Бранденбурга (основатель – Ф. Э. фон Рохов), в швейцарском Маршлинсе (К. Ф. Бардт), в Шнепфентале близ Готы (Х. Г. Зальцманн). Достаточно долговечным из них оказалось лишь заведение в Шнепфентале [3, с. 266, 268, 320, 287].

Отметим, что ограничений по происхождению, сословной и половой принадлежности учеников в филантропинах не вводилось – это должно было способствовать воспитанию толерантности и взаимоуважения среди воспитанников. Учебные успехи питомцев поощрялись, что было важно с социально-психологической точки зрения. Образцом учителя служил «не домашний учитель, директор школы или учёный школяр, но друг, спутник и советник вверенных ему молодых людей» [там же, с. 272–274].

Идея пансиона в России. Пансион И. М. Шадена

В России частные пансионы начали появляться в первой половине XVIII века. Стимулом этому послужил именной указ от 9 февраля 1737 г. «О явке недорослей в Санкт-Петербурге к Герольдмейстеру...», разрешивший дворянам самостоятельно выбирать форму обучения для своего потомства. Одним из лучших заведений данного периода считался столичный пансион, который содержал учитель Сухопутного кадетского корпуса Ферре. В нём, в частности, обучался будущий выдающийся деятель русского Просвещения А. Т. Болотов [12, с. 136–138]. Во второй половине XVIII века в Санкт-Петербурге уже имелось немало частных пансионов, деятельность которых подробно изучается Т. В. Костиной [13, с. 157–159].

Открытие Московского университета весьма способствовало развитию частных пансионов в Российской империи. Так, по сенатскому указу 1757 года профессорам разрешалось содержать по шесть пансионеров, «которых обучать особливо в часы, когда нет классов», а в иное время – проводить и «приватные» занятия. Как убедительно показывает И. П. Кулакова, домашние пансионы профессоров оказывались частью «университетского пространства» и являлись активными факторами распространения новых педагогических и культурных веяний. Эти пансионы отличало сочетание «домашнего» и «казённого» воспитания и образования, причем пансионеры не могли не усваивать «нового уклада жизни, навыков к работе и времяпрепровождению, элементов научного быта». Примечательно, что на первых порах пансион легче было открыть иностранным профессорам, что было связано с их более выгодным материальным положением и большим авторитетом в глазах благородного сословия [14, с. 172, 175, 176]. Особую роль для пробуждения у дворянства интереса к науке сыграл открытый в 1779 году Московский университетский благородный пансион [там же, с. 81–83].

Еще одним ярким примером подобного учреждения может служить частный пансион немецкого профессора Иоганна Маттиаса Шадена (1731–1797). Шаден был уроженцем Пресбурга, получил степень доктора философии в Тюбингенском университете и по окончании учёбы в 1756 году был приглашён на должность ректора гимназий только что открывшегося университета в Москве. В 1772 году он передал ректорские полномочия Х. Маттеи, а сам возглавил кафедру практической философии. В 1778 году Шаден стал также профессором естественного и народного права и политики на юридическом факультете, а с 1788 года ввиду нехватки преподавателей перенёс все свои лекции с философского на юридический факультет [15, с. 176].

Частный пансион Шадена, на наш взгляд, можно назвать одним из самых известных и успешных учебных заведений рассматриваемого периода. Он был рассчитан на восемь–десять учеников 12–16 лет. Пансион был открыт с разрешения Московского университета в собственном доме профессора в Немецкой слободе в 1770-х годах – после того, как Шаден оставил должность ректора гимназий и сосредоточился на преподавательской деятельности [16, с. 676; 17, с. 103]. Пансион существовал, очевидно, до середины 1790-х годов.

В своём пансионе Шаден преподавал пансионерам латинский, древнегреческий и немецкий языки, историю, географию, статистику и основы философии: логику, метафизику и эстетику (иными словами, начала основных

дисциплин, проходимых в гимназии). Французский язык преподавала его жена. Русский язык и математику вели приглашённые учителя, а Закон Божий – православный священник. В церковь учеников не водили; лютеранин Шаден ограничивался преподаванием морали во время обеда. Говорил профессор главным образом о «правосудии, бескорыстии, любви к Отечеству, трудолюбию» [19, с. 18–19].

Жизненные установки, в соответствии с которыми протекала повседневная жизнь в пансионе Шадена, явно перекликались с постулатами Х. Ф. Геллерта о благочестивой семейной жизни и воспитании детей, которые он последовательно отстаивал в своих «Лекциях о морали» [20, с. 133–134, 176, 187–189].

Согласно пространному отзыву одного из воспитанников Шадена, будущего енисейского и саратовского губернатора А. П. Степанова, атмосфера в пансионе была открытой, дружелюбной и спокойной, лишённой подчинения и интриг. Шаден не позволял себе ни «ядовитых упрёков», ни «продолжительного гнева». Ученики были равны между собой; профессора – которого на русский манер называли «Богданом Богдановичем» – они любили «как отца родного, а друг друга – как братьев». Наград не было, но супруги Шадены иногда «ласкали» и «приголубливали» учеников, наказание же «заключалось в хорошем нагоняе, в холодном отношении». От домашнего уклада жизнь в пансионе отличалась мало: по свидетельству Степанова, «в обидах или ссорах суд и расправа были под рукой: всё прекращалось пред лицом профессора извинением перед обиженными братскими искренними поцелуями» [19, с. 18–19].

По заведённому в пансионе распорядку утром, пока профессор был в университете, супруга Шадена проверяла у мальчиков уроки. В установленные часы приходили и другие учителя. Обед проходил как семейная трапеза, начинавшаяся и завершавшаяся молитвой. В четыре часа начинались уроки самого «Богдана Богдановича». В пёстром халате и зелёном тафтяном колпаке профессор, положив ноги на скамейку, рассказывал окружающим его ученикам о явлениях природы и о событиях в мире, чем производил на пансионеров большое впечатление. Вечером у учеников было свободное время, однако старшим позволяли играть лишь после того, как будут сделаны уроки. Ввиду тесноты комнат ученики не позволяли себе излишней активности, а обычно лежали на кроватях и слушали чтение одного из старших [19, с. 18–19].

Пожалуй, самым знаменитым из пансионеров Шадена был будущий русский литератор и историк Николай Михайлович Карамзин, прибывший в Москву в возрасте 12 лет и обучавшийся у Шадена в 1778–1782 гг. Между Карамзиным и Шаденом сразу установилась приязнь. «Я имел счастье снискать его благорасположение; он полюбил меня, и я тоже полюбил его» [21, с. 465], – вспоминал позднее русский мыслитель. Юный Карамзин должным образом изучил в пансионе немецкий и французский языки, впервые попробовал себя в ипостаси литературного переводчика [21, с. 171; 26, с. 129].

Согласно свидетельствам Карамзина (записанным позднее во время его пребывания в Лейпциге), Шаден учил пансионеров нравственности по произведениям Геллерта: «Профессор, преподавая нам, маленьким своим ученикам, мораль по Геллертовым лекциям (*Moralische Vorlesungen*), с жаром говаривал: “Друзья мои! Будьте таковыми, какими учит быть вас Геллерт, и вы будете счастливы!”». Произведения немецкого писателя-моралиста, очевидно, надолго запали в душу воспитанника Шадена: находясь в Лейпциге – городе, где Геллерт долгое время жил и трудился, – Карамзин не мог не вспомнить время своего «ребячества», когда «Геллертовы басни составляли почти всю мою библиотеку» [там же, с. 62]. Кроме того, Карамзин отмечал, что Шаден в своей преподавательской методике действовал «не только доказательствами разума, но и побуждениями сердца, голосом внутреннего чувства и совести, примерами и картинами» [22, с. 94].

Таким образом, можно утверждать, что нравственное воспитание пансионеров с опорой на идеи Геллерта было одним из ключевых педагогических принципов Шадена. Как уже говорилось выше, в Германии Геллерт снискал славу идеолога детского воспитания, и Шаден последовательно использовал его идеи применительно к подрастающему поколению российских дворян. Основой педагогики Геллерт считал «воспитание сердца», отводя в этом большую роль литературе – и его собственные произведения успешно применялись с этой целью, в том числе и в пансионе в Немецкой слободе [23, с. 41]. О «поразительном сходстве» воззрений, выраженных в сохранившихся речах Шадена, со многими постулатами «Лекций о морали» Геллерта упоминается в изданном в 1855 году «Биографическом словаре профессоров и преподавателей Императорского Московского университета» [24, с. 566].

Шаден, с огромным уважением относившийся к православной вере, не представлял себе успешного воспитания без содействия религии [24, с. 570, 572]. Вместе с тем он стремился сделать из своих подопечных верных сынов Отечества: призывал дворян верно служить, считая исполнение законов главным долгом благородного сословия. Воспитание дворянских юношей в России подразумевало их подготовку к деятельности на пользу государства, а не внушение им любви ко всему человечеству – и в этом Шаден прямо расходился с воззрениями филантропистов [25, с. 24]. Немецкий учёный в публичных речах неоднократно выражал свою приверженность к идеям просвещенной монархии, в частности, называя высшим правом самодержца «распространение между подданными наук и художеств» [24, с. 569].

Сходства и различия заведений И. Б. Базедова и И. М. Шадена

О знакомстве Шадена с идеями Базедова свидетельствует то, что в начальный период правления Екатерины II профессор входил в состав учёного сообщества, активно обсуждавшего вопросы образования, в том числе обратившего внимание на деятельность неординарного филантрописта [18, с. 145–148].

Сопоставление филантропинума Базедова и пансиона Шадена позволяет нам выявить сходства и различия их образовательных реалий. Очевидно, что оба деятеля находились под влиянием Геллерта, отводившего важнейшую роль юношескому периоду в жизни человека. Это находило выражение в определении приоритетом обучения формирование и развитие морально-нравственных установок юного поколения. В образовательном пространстве пансиона педагоги стремились являть собой наглядный пример воспитанникам, создать идеал семейного сожития учителей и учеников.

Главное отличие между двумя данными заведениями заключалось в конечной цели подготовки их выпускников: если Базедов, совмещая нравственное воспитание с приобщением к житейскому опыту, стремился подготовить своих воспитанников преимущественно к практической деятельности, то в пансионе Шадена делался расчёт на будущего гимназиста и студента университета, способного осуществлять служение на поприще «наук и художеств». В связи с этим набор предметов у Шадена был менее прикладным и более академичным. Если вспомнить три категории питомцев филантропинума Базедова, то следует констатировать, что в пансионе Шадена имела только одна из них – академисты. Педагогическим чаяниям немецкого профессора отвечала подготовка учёных дворян: основным принципам воспитания этого сословия Шаден посвятил отдельную обстоятельную речь [25, с. 24–25]. Предназначение благородного юношества, по Шадену, заключалось в том, чтобы «поддерживать и возвращать общественное благо». Размышляя о предметах, необходимых для воспитания в этом духе, Шаден отводил первое место философии; за ней шли изящные искусства, среди которых главную роль играло языковое обучение юных дворян: немецкий педагог был убеждён, что «родной язык... для образованности и большего совершенства... нуждается в помощи других», а именно

древнегреческого и латинского. В пользу этих языков свидетельствует опыт «образованных народов», которые «признаются, что они листали днём и ночью греческие и римские образцы». Значимость современных языков профессор также признавал, придерживаясь, однако, следующего взгляда: «Когда занятия греческим и латинским языками вовсе устраняются из воспитания благородного юношества, это в какой-то мере идет вразрез с общественным благом» [24, с. 24–25; 27].

Завершая наш анализ, подчеркнем, что Шаден являлся яркой личностью эпохи Просвещения и вместе с тем представителем традиционной академической среды. Будучи верным последователем бюргерского моралиста Геллерта, он также являлся убеждённым приверженцем монархического строя Российского государства. Кроме того, профессор Московского университета, являвшийся «продуктом» немецкой образовательной модели, выступал против её слепого переноса на русскую почву, полагая, что каждому государству следует иметь собственную систему воспитания, отвечающую его общественным потребностям [27, с. 50–51; 24, с. 572]. Это позволяет утверждать, что при создании пансиона Шаден взял из идей филантропистов лишь те установки, которые счёл полезными для своей преподавательской деятельности в России. Однако конечные цели сформированной им конкретной образовательной программы во многом расходились с филантропизмом, и прежде всего в части подчинения абстрактного гуманизма идее государственного служения.

Выводы. Комплексное рассмотрение идей филантропинума дало нам возможность изучить частный профессорский пансион в России с точки зрения прогрессивных педагогических представлений рассматриваемой эпохи. Сравнительный анализ учреждений И. Б. Базедова и И. М. Шадена позволяет говорить об адаптации идеи европейского частного пансиона к российским условиям середины – второй половины XVIII в. Результатом этого процесса прежде всего стала общность морально-нравственной составляющей воспитания при расхождении конкретных образовательных задач.

Литература

1. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 3 / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева; под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. М.: Прогресс, 1987. 832 с.
2. Этимологический словарь русского языка // Словари и энциклопедии на Академике: сайт. 2000–2022. URL: <https://etymological.academic.ru/3480/> (дата обращения: 18.06.2022).
3. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 2: 18. Jahrhundert: Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800 / hrsg. von N. Hammerstein und U. Herrmann. München: Beck, 2005. 583 s.
4. Кириллов И. С. Толерантность и критика в немецком Просвещении XVIII века // Философский век. Альманах. Вып. 30: История университетского образования в России и международные традиции просвещения / отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. СПб., 2005. С. 155–159.
5. Зотова О. А. Духовно-нравственные основы трудового воспитания в идеях и школах немецких филантропистов эпохи Просвещения // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. № 2. С. 285–290.
6. Gerken A. B. Die sprachtheoretische Differenz zwischen Gottsched und Gellert. Frankfurt am Main; New York: P. Lang, 1990. 169 s.
7. Arto-Haumacher R. Gellerts Briefpraxis und Brieflehre: Der Anfang einer neuen Briefkultur. Wiesbaden, 1995. 352 s.
8. Witte B. Christian Fürchtegott Gellert: Schriftsteller und Universitätslehrer in Sachsens goldenem Zeitalter // Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften. 2010. Heft 4. S. 30–49.

9. История образования и педагогической мысли: учеб. пособие / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2012. 248 с.
10. Basedow J. B. Das in Dessau errichtete Philanthropinum: Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche; Ein Fidei-Commiß des Publicums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks. Leipzig: Crusius, 1774. 96 s.
11. Fritsch T. Philanthropismus und Gegenwart. Leipzig: Ernst Wiegandt, 1910. 48 s.
12. Емельянова А. В. Мемуары о частных пансионах в России XVIII в.: биографии авторов // Дневник. Архив. История. Современность. 2015. Вып. 15. С. 152–167.
13. Костина Т. В. Иностранные языки в России XVIII в. = Foreign Languages in Eighteenth-Century Russia// Вивлюеика: E-Journal of Eighteenth-Century Russian Studies. 2021. Vol. 9. P. 147–169.
14. Кулакова И. П. Университетское пространство и его обитатели: Московский университет в историко-культурной среде XVIII века. М.: Новый Хронограф, 2006. 336 с.
15. Иностранные профессора российских университетов (вторая половина XVIII – первая треть XIX вв) : биографический словарь / под ред. А. Ю. Андреева, А. М. Феофанова. М.: РОСПЭН, 2011. 207 с.
16. История Московского университета (вторая половина XVIII – начало XIX века): сб. док., (1754–1804). Т. 4: 1758 / сост. Д. Н. Костышин; отв. ред. Е. Е. Рычаловский. М.: Academia, 2016. 1019 с.
17. Кара-Мурза А. А. Карамзин, Шаден и Геллерт. К истокам либерально-консервативного дискурса Н. М. Карамзина // Филология: научные исследования. 2016. № 1. С. 101–106.
18. Степанов А. П. Странички из истории воспитания в России конца прошлого века // Русская школа. 1891. № 1. С. 9–28.
19. Х. Ф. Геллерта Нравоучение. Т. 2 / пер. с нем. М. Протопопова. М.: Печ. при Имп. Моск. ун-те, 1777. 272 с.
20. Карамзин Н. М. Письма русского путешественника. Л.: Наука, 1984. 718 с.
21. Муравьев В. Б. Николай Карамзин. М.: ИзографЪ: Эксмо, 2005. 604 с.
22. Бороздин А. Шаден (Иоанн Матиас) // Энциклопедический словарь. Т. 39: Чугуев–Шен. СПб.: Изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1903. С. 93–94.
23. Биографический словарь профессоров и преподавателей Императорского Московского университета за истекающее столетие со дня учреждения января 12-го 1755 года по день столетнего юбилея января 12-го 1855 года, составленный трудами профессоров и преподавателей, занимавших кафедры в 1854 году, и расположенный по азбучному порядку: части 1-2. Ч. 2. М.: Университетская тип., 1855. 673 с.
24. Любжин А. И. Очерки по истории российского образования в императорскую эпоху. М.: Изд-во Моск. культурол. лица № 1310, 2000. 107 с.
25. Миклашевская Е. П., Цепляева М. С. Знаменитые немцы Лефортова: история в лицах. М.: РОСПЭН, 2000. 220 с.
26. Шарф К. Екатерина II, Германия и немцы. М.: Новое лит. обозрение, 2015. 536 с.
27. Любжин А. И. Имя его было вред... // С-Т-О-Л: [медиапроект] / гл. ред. А. А. Васенев. М., 2014–2022. Дата публикации: 15.06.2021. URL: <https://s-t-o-l.com/material/63158-imya-ego-bylo-vred/> (дата обращения: 18.06.2022).
28. Чижков Н. С. Либеральные и консервативные основания концепции свободы Н. М. Карамзина // Философские науки. 2016. № 11. С. 49–58.

Статья поступила в редакцию: 27.06.2022
Одобрена после рецензирования: 02.09.2022
Принята к публикации: 03.10.2022

The article was submitted: : 27.06.2022
Approved after reviewing: 02.09.2022
Accepted for publication: 03.10.2022

#Ученичество. 2022. Вып. 1. С. 14–23.
#Apprenticeship. 2022. Issue 1. P. 14–23.

Научная статья
УДК 82-93 - «18» (470)

КТО НЕ СТАЛ ОБРАЗЦОВЫМ АВТОРОМ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРИТИКЕ В РОССИИ В 1860–1880-е гг.

О. А. Лучкина

Институт русской литературы
(Пушкинский Дом) РАН

Аннотация. Целью статьи является анализ авторского состава периферии детской литературы России середины XIX в. Круг авторов и произведений, не вошедших в пантеон детского чтения, выявлен на основе публикаций ведомственных педагогических журналов с 1863 по 1885 гг. Как правило, специалисты по истории детской литературы фиксируют имена литераторов, вошедших в канон и известных сегодня как классики, не учитывая при этом тех, кто составлял периферию рекомендованного круга чтения. Новизна исследования заключается в обращении к маргинальным персонажам детской литературы. На основе количественного и качественного анализа педагогической публицистики предложена структура иерархии детской литературы, определены и проанализированы периферийные авторы, выделены и названы принципы отбора писателей в «нижний ярус» иерархии детской литературы 1860–1880-х гг.

Ключевые слова: литературный канон, детское чтение, критика детской литературы, педагогическая цензура, иерархия литературы, образцовые авторы.

Scientific Article
UDC 82-93-«18» (470)

WHO DID NOT BECOME AN EXEMPLARY AUTHOR OF CHILDREN'S LITERATURE: ABOUT PEDAGOGICAL CRITICISM IN RUSSIA IN THE 1860-1880 s.

O. A. Luchkina

Institute of Russian Literature (Pushkinsky
Dom), Russian Academy of Sciences
St. Petersburg, Russia

Abstract. The purpose of the article is to analyze the composition of the authors of the periphery of children's literature in Russia in the middle of the 19th century. The circle of authors and works not included in the pantheon of children's reading is revealed on the basis of publications of departmental pedagogical journals from 1863 to 1885. As a rule, specialists in the history of children's literature record the names of writers who have entered the canon and are known today as classics, without taking into account those who constituted the periphery of the recommended reading circle. The novelty of the study lies in the appeal to the marginal characters of children's literature. On the basis of a quantitative and qualitative analysis of pedagogical journalism the article proposes the structure of the hierarchy of children's literature, identifies and analyses the peripheral authors, identifies and names the principles of selection of writers in the "lower tier" of the hierarchy of children's literature of 1860–1880s.

Keywords: literary canon, children's reading, criticism of children's literature, pedagogical censorship, hierarchy of literature, exemplary authors

© Лучкина О. А., 2022
© Luchkina O. A., 2022

Актуальность исследования определяется вниманием современной общественности к проблеме литературного канона. Отбор педагогами книг для детского чтения – это непрерывная традиция, которая берет начало в 1860-х гг. и имеет место до сих пор. Выявленный пантеон рекомендуемых авторов с 1863 г. по 1885 г. позволяет увидеть, как складывалось представление о русской детской литературе, понять, каковы истоки современного канона детского чтения. Сформированный нами список избегаемых авторов демонстрирует, кто не вошел в круг образцовых писателей.

Целью исследования является выявление авторов, непопулярных у критиков, и объяснение причин их периферийного положения в иерархии русской детской литературы.

Реализация поставленной цели потребовала решения следующих исследовательских задач:

– собрать и систематизировать данные об авторах и произведениях, рекомендуемых для детского чтения в публикациях ведомственных журналов с 1863 по 1885 г.;

- выявить и проанализировать иерархию авторов, рекомендуемых для детского чтения в изучаемый период;
- определить авторов периферии детской литературы;
- проанализировать принципы отбора писателей в «нижний ярус» иерархии детской литературы в 1860–1880-е гг.

В России середины – второй половины XIX в. критика детской литературы во многом выполняла функции цензуры. В библиографических отделах ведомственных педагогических журналов публиковались рецензии, списки авторов и их произведений. На основе анализа «Журнала Министерства народного просвещения» (1863–1885, № 1–12); «Педагогического сборника» (1864–1885, № 1–12) и «Женского образования» (1872–1885, № 1–10) мы выявили «образцовых» авторов, которые чаще других упоминались критиками и предлагались для детского чтения.

В «Журнале Министерства народного просвещения» акцент делался на регистрации издававшихся детских книг и контроле детского чтения с помощью каталогов для учебных заведений разных типов. Фиксирующая функция критики журнала выражалась в создании реестра книг, допущенных в детские библиотеки, публикации каталога изданных книг в течение года, каталога книг для ученических библиотек по всем отраслям знаний. Критико-библиографический отдел журнала в основном содержал рецензии на учебную и педагогическую литературу, художественная детская литература рассматривалась эпизодически. В официальном журнале министерства не было проблемных и теоретических статей о детской литературе и детском чтении, детских писателях, сюжетах, языке, героях произведений, возрасте читателя, иллюстрации и т. д. Другие ведомственные журналы нередко выходили за рамки регламентирующей и фиксирующей функции, и хотя списки допущенных в библиотеки книг и каталоги публиковались в журналах «Женское образование» и «Педагогический сборник», но также рецензии и обзоры были постоянным компонентом этих изданий. В «Женском образовании» регулярно публиковались критики: И. Феоктистов («Талантливый ребенок (педагогический этюд)», «Сказки как материал для детского чтения» [15 ; 16]); Ф. Булгаков («О детском чтении (вредные элементы в книгах для детей)» [1]); Н. Позняков («Иллюстрации в детских книжках», «Простой ответ на замысловатый вопрос», «Задачи нашей библиографии книг для детского и юношеского чтения» [12 ; 13 ; 14]); В. Острогорский («Лермонтов для чтения детей и народа», «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал» [10 ; 11]); Ф. Витберг («Несколько слов о значении фантастического элемента в жизни детей») [2]; М. К. («Детская газета (Корреспонденция из Одессы)» [8]); А. Незеленов («О самостоятельном чтении

учащихся» [9]); Э. Железнова («Похождения Фомушки-трубочиста на земле и под водой (перевод с английского)» [6]). В «Педагогическом сборнике» принимали участие в качестве критиков А. Н. Альмединген, О. И. Рогова, Н. Завьялов, В. Ш. Фрошамер, М. В. Соболев, А. Острогорский, Н. Запольский, Л. Н. Модзалевский. Наиболее публикуемыми авторами были трое. М. В. Соболев размещал в журнале обзоры детских книг, изданных за год [17, с. 269–270]. О. И. Рогова публиковала лекции по детской литературе, которые имели критико-библиографическую направленность и включали в себя теоретические положения, обзоры, реестры авторов и разбор их произведений. Н. Запольский предлагал статьи о внеклассном чтении произведений иностранной словесности. Жанровое разнообразие критических текстов журнала проявилось в следующих формах: лекции, обзоры, рецензии, проблемные статьи.

Популярность писателя у педагогов можно измерить количеством упоминаний его имени в критико-библиографических источниках. «Упоминанием» мы считаем фамилию автора, которому посвящен обзор, рецензия или другой жанр педагогической критики. На основе подсчетов был сформирован суммарный частотный список авторов (814), упомянутых в указанной периодике и библиографических документах. Структура иерархии детской литературы, смоделированная на основе упоминаний авторов в педагогической критике и библиографии, включает в себя несколько уровней, которые определяют канон содержательно и формально и заданы природой представлений экспертов о «каноническом», образцовом досуговом чтении. Вычленяемые нами оппозиции и уровни структуры – это педагогическая оптика экспертов детской литературы XIX в., благодаря которой складывался взгляд на литературное чтение детей и литературное образование вообще – особенности литературной хронологии, жанровые предпочтения, приоритетных авторов и тексты, соотношение авторов зарубежной / русской литературы, авторов «классической» и детской литературы.

Центр канона объединяет наиболее передовых, с точки зрения критиков, авторов, тексты которых определяются как «ведущие», «главные», «лучшие», и авторов с социальными достижениями (культурный авторитет, полезная в воспитательном отношении биография). Авторы, обладающие литературными и социальными достижениями (по нашим подсчетам 12 авторов), находящиеся в верхнем ярусе иерархии и упомянутые 30 и более раз, противостоят огромной периферии (802 автора). В нашем представлении периферия состоит из двух уровней: 1-й уровень – зона классиков и авторитетных писателей, это 57 авторов, упомянутых от 10 до 28 раз (10+); 2-й уровень – 126 авторов, упомянутых от 4 до 9 раз (4–9). Кроме того, можно говорить об «изолятах» – 619 авторах, число упоминаний которых незначительно (от 1 до 3 раз).

Литературные авторитеты, которые прошли педагогические «фильтры» и составили центр литературного канона, упоминались критиками от 68 до 30 раз. Ядро возглавляет «специально детский писатель», влиятельный чиновник-педагог М. Б. Чистяков – он был упомянут критиками 68 раз. Авторы российской изящной словесности первой половины XIX в. А. С. Пушкин и В. А. Жуковский, а также писатели-современники Л. Н. Толстой, И. С. Тургенев, А. Ф. Погосский, Д. В. Григорович, А. Е. Разин, Е. Тур, В. Новаковский упоминались от 66 до 30 раз. Среди иностранных авторов такой же частотностью обладали Ж. Верн и У. Шекспир. Близко расположенные к ядру авторы взаимодействуют с центром на уровне социально-культурного, эстетического, педагогического значения. Кто же не стал образцовым автором и остался за пределами центральной части канона 1860–1880-х гг.?

Периферия детской литературы – вторая зона литературной иерархии. Конечно, определенная нами граница (30 упоминаний) между центральной и периферической частью условна. Скажем, авторы, упомянутые 28 раз, все равно

рассматривались критиками как претендующие на статус «первых» авторов. Мы выбрали 30 упоминаний как порог, чтобы вычленив структуру детской литературы в представлении критиков-педагогов и проследить особенности их подходов в определении круга приоритетных авторов.

Первый уровень периферии обрамляет центр канона, это зона авторитетных авторов, чьи имена упомянуты от 29 до 10 раз. В количественном отношении это 57 авторов, которые видятся критикам авторами не образцовыми, но авторитетными. В частотном списке из 57 персоналий представлены авторы российской изящной словесности: С. Т. Аксаков (28 упоминаний), Н. М. Карамзин (23), М. Н. Загоскин (22), И. А. Гончаров (20), Н. В. Гоголь (19), И. А. Крылов (18), А. Н. Островский (18), А. К. Толстой (16), Д. И. Фонвизин (16), А. В. Кольцов (15), И. И. Лажечников (15), К. К. Бестужев-Рюмин (14), Н. В. Кукольник (12), М. Ю. Лермонтов (12), Ф. М. Достоевский (10), В. И. Немирович-Данченко (10), В. Ф. Одоевский (10). Обратим внимание, что в эту часть канона для детского чтения попали Достоевский, Лермонтов, Гоголь, чей биографический портрет, как и достоинства произведений, с точки зрения рецензентов, были сомнительны. Если обратиться к педагогической критике, представленной на страницах журналов, то в произведениях Достоевского отмечался мрачный фон, излишние описания страданий; в биографии и творчестве Лермонтова видели его как несимпатичную личность и зачинщика конфликтов; у Гоголя находили такой юмор, который дети еще не могли оценить. Но произведения этих авторов все же рассматривались в качестве детского чтения. Другие авторитетные для педагогов писатели – Крылов, Карамзин, Фонвизин – заимствовались из славного литературного прошлого. Эти авторы уже стали частью истории русской литературы и были приняты педагогической практикой. Напомним, что в центре иерархии достойным (и недавним) литературным «прошлым» признавались Пушкин и Жуковский, популярными среди упоминаемых произведений которых были сказки. Кроме воспитательно-образовательного потенциала одним из определяющих при формировании структуры детской литературы был жанровый параметр. Именно авторов произведений сказочного жанра критики выделяли среди ряда других «писателей-воспитателей» ушедших литературных эпох, что подтверждает частотность упоминаний в списке рецензируемых произведений. Критики боролись со сказкой, но продолжали рассматривать этот жанр как возможный в детском чтении. Однако в критических обзорах встречалась мысль о том, что, например, в произведениях Жуковского много непонятного, указывались слова, которые нужно объяснять ребенку. Тем не менее – апеллируя к воспитательной ценности и теме – Жуковский в целом оценивался положительно. На наш взгляд, ключевую роль играл жанровый критерий, который, возможно, не осознавался рецензентом, так как педагогическая критика анализировала в первую очередь не эстетические категории, а воспитательные и образовательные особенности текстов, но эстетическая оптика непроизвольно срабатывала при оценке того или иного произведения. В диахроническом смысле уже отдаленные (хотя и в разной степени) от читателя-ребенка авторы «обрамляли» корифеев Пушкина и Жуковского: Фонвизин, Карамзин, Лермонтов, Кольцов, Крылов, Загоскин, Гоголь, Аксаков. В произведениях этих авторов критиков привлекала национальная идея, изображение народной жизни, сюжеты на историческую тематику или содержание, отвечающее воспитательным задачам морально-нравственного толка.

К авторам периферии были отнесены и современники критиков: Кукольник, Лажечников, Одоевский, А. К. Толстой, Достоевский, Островский, Гончаров, Рюмин, Немирович-Данченко. Как и произведения авторов-современников, входящих в ядро иерархии, произведения этой группы авторов отвечали запросу на осмысление национального: в них затрагивалась тема патриотизма, изображался русский пейзаж

и помещичий уклад, картины народной жизни. На «втором ярусе» по степени упоминаемости критиками оказались авторы исторических произведений (Кукольник, Лажечников, А. К. Толстой, Рюмин). Этот писательский ряд дополнялся именами «остросовременных» Островского, Гончарова, Немировича-Данченко, в творчестве которых педагогическая критика находила возможность раскрыть народную тему и познакомить детей с современной российской жизнью.

Описание страданий оказывалось препятствием для включения в литературный пантеон произведений Ф. М. Достоевского. Тем не менее часть его произведений рекомендовалась: «Село Степанчиково и его обитатели», «Маленькие картинки (в дороге)», «Русским детям», «Бедные люди», «Мужик Марей», «Столетняя». Особенно серьезной критике подвергся сборник «Русским детям», содержащий рассказы и отрывки из произведений Достоевского: «Фома Данилов, замученный русский герой», «Из воспоминаний Зосимы», «Алеша», «Мальчик у Христа на елке», «Неточка и Катя», «Рассказ сиротки Нелли», «В барском пансионе», «Смерть Мармеладова», «Варенька Доброселова», «Летняя пора в тюрьме». Критик М. Цебрикова в статье «Мимо цели» отмечала, что, по ее мнению, сочинения Достоевского не подходят для детей, и разбирала его педагогические ошибки [6]. Ею одобрялись «Рассказы сиротки Нелли», «Мужик Марей», «В барском пансионе», «Смерть Мармеладова». В остальных – «тянущие нерв за нервом картины», злоупотребление психологическим анализом, мистицизм, идея абстрактного мистического страдания, которые могут, по мнению критика, развить «болезненную чувствительность» в детях. Объявляя Достоевского писателем, в котором нет гармонии художника, Цебрикова негативно оценивала работу редактора и издателя сборника: «Много гашишу дают русским детям редактор и издательница. А на детей гашиш действует тем сильнее, что запас жизненного опыта скуден, что в детской душе мало представлений, которые могли бы явиться противоядием от видений, вызываемых гашишом» [18, с. 26].

В 1860-е гг. на начальном этапе создания литературного канона детского чтения он конструировался как «национальный» не только на основании формального критерия – адресации русским детям, но и содержательного – наполнялся произведениями о национальном, народном, современном и историческом, рассказывающем читателю-ребенку о «родном», будь это описание военного быта, русского поместья или картин исторического прошлого. В рецензиях 1860–1880-х гг. неоднократно повторялась мысль о том, что рынок детской литературы заполнен переводными изданиями, что в детской литературе не хватает русскоязычных текстов, созданных на самобытном материале. В то же время критикам нужны были произведения, которые устраивали бы педагогов с эстетической точки зрения. Как писали сами критики, «хороших книг так мало», что можно смело рекомендовать читать произведения хорошие, хотя и не идеально подходящие для детского чтения. Историк К. Н. Бестужев-Рюмин, сочувствующий идеям славянофильства, называл развернувшееся в XIX в. национальное направление «чудом», так как к концу XVIII – началу XIX в., с его точки зрения, русское общество достигло полной денационализации, которая коснулась и образования. Актуализация национальной идеи в сфере педагогики и потребность найти инструменты ее трансляции стали следствием общественной тенденции создать национальные идеи. Один из инструментов трансляции идеи – отобранные произведения для чтения, которые рассматривала и рецензировала педагогическая критика 1860–1880-х гг. Появление национальной идеи было сопряжено с организацией институтов, взявшихся формировать литературную иерархию авторов в детском чтении и создавать структуру детской литературы в целом. В то же время этот процесс стал точкой отсчета для формирования национального литературного канона.

Другая часть первого уровня периферии – авторы, упоминание которых связано с их «детскими» произведениями, то есть с собственно детским читательским адресом: В. П. Авенариус, С. В. Максимов, М. Ф. Ростовская, Т. Толычева, И. П. Деркачев, О. И. Шмидт, Е. Н. Водовозова, С. Макарова, П. Фурман, А. Н. Анненская, А. Н. Острогорский, В. И. Острогорский, А. Г. Коваленская, А. В. Круглов, М. Белобородов, Г. Вагнер, Н. Г. Вучетич, Е. А. Сысоева, Ф. Гофман, А. Сеткова, В. И. Водовозов, В. Коровин, С. Рождественский, Ф. Студитский. Произведения этих авторов решали актуальные образовательно-воспитательные задачи: оригинальные сказки для детей Авенариуса («О пчелке Мохнатке», «О муравье-богатыре» и др.; переложение и издание для детей русских былин «Книга о киевских богатырях»), исторические жанры в исполнении Макаровой («Отголоски старины»), биографии Фурмана и Рождественского, детские книги Анненской («Мои две племянницы», «Анна», «Брат и сестра»), Острогорского («Детский альманах», «Хорошие люди», «Из мира великих преданий», «Юным читателям рассказы о разных людях»), Коваленской («Крутиков»), Белобородова («Детская библиотека», «Росинки», «Искорки»), Вагнера («Первые рассказы из естественной истории», «Из природы», «Путешествие по комнате, дому и двору», «Путешествие по лугу и степи»), Вучетича («Красный фонарь»), Гофмана («Не думается, а сбудется», «Рассказы для детей», «Лазутчик»), Сетковой («Архангельские китоловы»), Водовозова («Рассказы из русской истории», «Сборник русских сказок в стихах», «О том, как стал Петербург»), Коровина («На пользу и забаву», «Материнская любовь», «Веселый дед»), Студитского («Путешествие вокруг света», «Краткая история воздухоплавания»). Среди книг с воспитательной, морально-нравственной тенденцией, описывающих детей и их окружение, с сюжетами о жизни и приключениях преобладали произведения с акцентом на «национальном»: беллетризованные биографии великих русских людей, рассказы из русской истории, рассказы о русских землях, географических просторах Российской империи.

Можно привести немало примеров критического дискурса, в котором обнаруживается наличие этих критериев и важнейшего для критики изучаемого периода требования правдоподобия. Так, Е. Свешникова постулирует идею правдоподобия и соответствия возрасту, рецензируя произведения вышеназванного В. Коровина: «Здесь пять рассказов “Дося”, “Мнимая смерть”, “Мальчик-сапожник”, “Куколка и Николка”, “Длиннохвостик и Голубоглазка”. Основные темы их: 1) не должно складывать свою вину на других; 2) испуг может повлечь за собой серьезную болезнь, следовательно, пугать не следует; 3) деревенскому ребенку трудно ужиться в атмосфере мастерских большого города; 4) противоположные характеры сходятся; 5) нужно слушаться родителей, жить по старине и от добра добра не искать. Тонкости, изящества в разработке этих тем нет. Сцены деланные, не имеющие подобия правдивости. <...> “Дивный пятилетний малютка...”, “поздравить маму с добрым утром...”, “телега, увлекаемая Гнедком...” – вот образцы выражений, попадающихся на каждой странице. “Николка пожаловал в этот мир летом и сделался сыном бедного-пребедного мужика”. Это, должно быть, претензия на юмор» [5, с. 279].

Свешникова проговаривала задачи своего анализа, в которые включалось стремление помочь автору: «Нас, рецензентов, считают злыми людьми – со злорадством, говорят, на чужой промах накидываемся! Иной добрый человек сидит-сидит, корпит-корпит над трудом своим, наконец изготавит, напечатает, в свет пустит... А мы возьмем да и обидим, авторское сердце желчью обольем. Как же не злой народ? Все это напраслина! Мы люди вовсе не злые, а очень добрые; если и ссоримся иногда немножечко, то единственно на пользу человечества: или для охранения читательских карманов, или для возбуждения сил самих авторов; при первом же благоприятном случае мы рады одобрять, рекомендовать. Вот, например, теперь перед нами книжка удовлетворительная; зачем же бы начать ее обижать? Напротив,

прямо говорим: читатели наши, если у вас есть дети лет 8–11 и если вы имеете желание приобрести им для чтения что-нибудь новое, спросите между прочим “Зимние вечера” г. Круглова. <...> Это перо Кольцова, Некрасова... Но подражатель он прекрасный; его ухо очень чутко к музыке чужого склада, и потому стихотворения его можно смело давать в руки детям, не боясь испортить художественный вкус» [4, с. 157].

Писательскую манеру Круглова критик оценивала высоко, сопоставляя его стихотворения с произведениями Кольцова и Некрасова. Таким образом, мы видим, как задается эталонный автор для детского писателя, а сам он наделяется ролью успешного подражателя. Так как эталонный автор, умеющий объединить хорошую идею и стиль изложения, оказывался в центральной части иерархии литературы для детей, то на нижних ярусах иерархии оставались детские писатели, которым, с точки зрения критика, редко удавалось выдержать идейную и языковую составляющие на должном уровне. Е. Свешникова оценивала произведения А. Анненской высоко, потому что писательница справлялась с соединением идеи и языкового ее воплощения. В целом критик утверждала, что ребенок как неопытный читатель не сможет без этого «соединения»: «Между книгами, издаваемыми для детей, крайне редко встретишь такую, о которой можно сказать не задумываясь: она превосходна! То есть она соединяет в себе легкость и занимательность изложения с определенной, хорошей идеей. В книгах для взрослых такое соединение тоже желательно, но все-таки там можно иногда без него обойтись. Опытным читателям не особенно трудно проследить какую-нибудь ценную мысль, развиваемую автором, если даже этот автор и не вполне владеет умением хорошо осветить ее. Ребенку такой труд не по силам: он всегда поддается непосредственным впечатлениям и если книга скучна, то ей не быть его другом, несмотря ни на какие представляющиеся взрослым достоинства ее. <...> Очерк “Тяжелая жизнь” – вещь тоже хорошая: тут рассказывается про дочь одной бедной швеи и про все те мелкие, но подчас невыносимые трудности, которые ей пришлось преодолеть, прежде чем удалось кончить курс в гимназии и, встав на свои ноги, сделаться поддержкой матери и двух маленьких сирот-племянниц. Затем еще остаются “Воспоминания детства”, где обрисован довольно обыкновенный тип незлой, но страшно избалованной красавицы-барышни, приносящей всех и все в жертву своему узкому эгоизму. Язык книги совершенно простой и везде ровно, хорошо обработанный» [3, с. 265, 268].

Зарубежные авторы, упомянутые от 10 до 28 раз, представлены в иерархии детской литературы следующими именами: Ч. Диккенс, В. Скотт, И. Гете, Гомер, Т. М. Рид, Ф. Шиллер, Ф. Купер, С. Смайлс, Г.-Х. Андерсен, Л. Олкотт, У. Теккереи, Г. Цшокке. Эти авторы приоритетны уже в меньшей степени, чем входящие в центральную зону Шекспир и Верн, зато состав широк и дает представление об особенностях педагогических идей о реестре зарубежных авторов. Часто упоминаемы английские авторы социальных и исторических романов Диккенс (28) и Скотт (26), популярный в России еще с конца XVIII в. Гете (20) и античный классик Гомер (19). Этот ряд продолжают авторы романов об индейцах М. Рид (17) и Д. Ф. Купер (16), а также еще один немецкий автор Шиллер (17). Картину дополняют С. Смайлс (15), известный популярными в России на протяжении второй половины XIX в. книгами по самосовершенствованию, включающими в себя факты биографий известных людей, сказочник Г.-Х. Андерсен (15), пишущая романы для детей Л. М. Олкотт (13), упомянутые по 10 раз У. Теккереи («Ярмарка тщеславия») и Г. Цшокке (социально-утопическая народная повесть «Делатели золота» о «народном чуде»). Повесть «Делатели золота» почти двадцать раз выходила в 1862–1909 годах на русском языке. Упоминания этих имен сложились в довольно пеструю палитру, где широко были представлены авторы немецкой и английской литературы. В структуру канона также вошли произведения авторов зарубежной приключенческой литературы,

произведений на исторические темы, литературные сказки, один «специально детский» зарубежный автор (Олкотт) и два «модных» автора для рассматриваемого периода (Смайлс и Цшокке), в силу нравственной и социальной проблематики оказавшихся актуальными и для педагогической критики.

Обширная периферия, отдаленная от центра (второй уровень периферии), куда включены имена авторов с меньшей частотностью упоминаний, представляет отражение тенденций предыдущей зоны (проверенные авторы-классики, современные авторы, актуальная повестка дня) или показывает авторов, которые только появились в литературе и еще не успели стать частотными в силу временного параметра. В этой зоне находятся 126 авторов, упомянутых от 4 до 9 раз. Писатели, стоящие на втором уровне периферии, не являются монолитной группой, как и в случае с ее верхней зоной. Авторы из литературного прошлого соседствовали в этом ряду с авторами – современниками критиков. К. Н. Батюшков, А. С. Грибоедов, Г. Р. Державин, В. А. Озеров, И. И. Хемницер, М. В. Ломоносов – писатели и поэты, уводящие читателя в литературную перспективу, но при этом представляющие собой историю русской литературы и развивающие представление о прошлом.

Отметим наличие в этой зоне исторической прозы Н. А. Полевого, автора романтических повестей «Блаженство безумия» (1833), «Живописец» (1833), «Эмма» (1834), романа «Аббадонна» (1834), исторического романа «Клятва при гробе Господнем» (1832), прозаического перевода «Гамлета» Шекспира (1837), пьес «Уголино», «Симеон Кирдяпа», «Краковский замок», «Дедушка русского флота», «Елена Глинская», «Иголкин, купец новгородский», «Параща-сибирячка», «Костромские леса», «Ломоносов, или Жизнь и поэзия», «Русский моряк. Историческая быль», «Ермак Тимофеевич, или Волга и Сибирь». Мы видим его в отдаленной периферической зоне, несмотря на популярную у педагогов историческую тематику произведений. Хотя произведения автора соответствовали востребованному тематическому запросу, но в языковом отношении, с точки зрения педагогов, были далеки от понятного для ребенка регистра. В этой же части иерархии обнаруживаются актуальные в смысле языковой и стилевой манеры А. Н. Майков, Н. А. Некрасов, П. В. Засодимский, Ф. К. Сологуб, П. В. Анненков, В. И. Даль, П. Е. Басистов, П. А. Вяземский, И. С. Никитин, А. Ф. Писемский, А. С. Хомяков, П. П. Ершов. В целом же периферическая зона слишком обширна, чтобы руководствоваться только общими педагогическими идеями. Среди авторов второго периферического ряда фиксируются Екатерина II, В. Самойлович, П. Щебальский, Н. А. Александров, А. Н. Бахметева, В. П. Острогорский, А. Радонежский, П. В. Засодимский, А. Ишимова, С. Соловьев, Александров (Дурова), А. Тарнавский, Е. Желябужский, К. Ушинский, А. А. Потехин и др. Из зарубежных писателей в зоне периферии значатся: М. де Сервантес, И. Г. Кампе, Г. Э. Лессинг, Г. Бичер-Стоу, Ж. Санд, Вергилий, Гораций, А. Доде, Э. Гофман, Ж.-Б. Мольер, Ф. Марриет, Б. Г. Нибур, Софокл, Г. Эберс, Дж. Г. Байрон, А. Данте, Элиот, Дж. Свифт, Массе, О. Голдсмит, Г. Тиссандье, Ж. Сталь, Б. Аурэбах, Уйда. Каждый из названных авторов мог оказаться в этом списке в силу разных обстоятельств: личное предпочтение рецензента, архаичность текстов относительно читателя 1860–1880-х гг., революционность поэтики или проблематики произведения. Заметно, как велика была доля авторов XVIII – первой половины XIX вв., античной литературы, то есть представителей эпох, отдаленных от современного эксперта-рецензента и ребенка-читателя. Классика в 1860–1880-е гг. (например, Г. Р. Державин, М. В. Ломоносов, В. А. Озеров, Вергилий, Гораций, Софокл, М. де Сервантес, Ж.-Б. Мольер, А. Данте) была смещена в периферию вместе с рядом авторов-современников (например, Н. А. Некрасов). Но большая часть периферии – это писатели и поэты, известные на текущий момент, авторы второго и даже третьего ряда, которые по разным причинам привлекли внимание педагогов. Здесь же присутствовали писатели «специально детской

литературы», тоже востребованные у критиков (А. О. Ишимова, В. В. Львов, В. Самойлович, М. К. Цебрикова, А. О. Островинская), но не настолько, чтобы войти в центральную часть иерархии.

В число «изолятов» вошло 619 авторов, число упоминаний которых незначительно (от 1 до 3 раз). Авторы, находящиеся на окраине иерархии, представляют многочисленную группу.

Большая часть «изолятов» – классики, авторы «образцовых произведений» предшествующих литературных эпох (А. Д. Кантемир, А. П. Сумароков, М. М. Херасков). Из популярных (в той или иной степени) литераторов назовем следующие имена: Д. В. Веневитинов, С. И. Висковатов, М. Вовчок, Н. И. Гнедич, Д. В. Давыдов, И. И. Дмитриев, Еврипид, А. Д. Кантемир, Платон, А. Н. Плещеев, Т. Тассо, Т. Г. Шевченко, Эсхил, Е. А. Баратынский, В. Г. Белинский, А. А. Бестужев-Марлинский, А. Брэм, Геродот, Ф. И. Тютчев, Г. Флобер, Б. Франклин, Эзоп, В. Гюго, Д. Дефо, А. П. Зонтаг, Н. С. Лесков, А. П. Сумароков и др.

В зоне «изолятов» отмечаются французские писатели, мало представленные в предыдущих зонах иерархии, и поэты, которые оказываются наиболее изолированными в иерархии детской литературы 1860–1880-х гг. по представлениям критиков. В том числе избегаемыми поэтами были и некоторые современные авторы (Ф. И. Тютчев). Зарубежные писатели заметны в нижней зоне иерархии в незначительном количестве. Подавляющая часть зоны – малоизвестные на момент упоминания в критике писатели, авторы «специально детской» литературы. С другой стороны, в этой зоне появляются писатели, которые на момент начала формирования канона не привлекали внимания педагогической критики (Мамин-Сибиряк, Лесков), но позже стали популярны у педагогов как в рамках досугового, так и школьного круга чтения. Д. Н. Мамин-Сибиряк в 1880-е только начинает публиковаться, его положение в зоне изолятов оправдано тем, что он только в начале своего творческого пути. В то время как Лесков, вероятно, обязан своему попаданию в зону «изолятов» скандалами, связанными с высмеиванием священнослужителей, и увольнением из Министерства народного просвещения [7].

Выводы. Присутствие писателя в нижнем ярусе иерархии детской литературы – результат различных по своей природе решений и обстоятельств. В список «образцовых» не вошли как авторы изящной словесности (С. Т. Аксаков, Н. М. Карамзин, М. Н. Загоскин, И. А. Гончаров, Н. В. Гоголь, И. А. Крылов, А. Н. Островский, А. К. Толстой, Д. И. Фонвизин, А. В. Кольцов, И. И. Лажечников, К. К. Бестужев-Рюмин, Н. В. Кукольник, М. Ю. Лермонтов, Ф. М. Достоевский, В. И. Немирович-Данченко, В. Ф. Одоевский), так и детские писатели (В. П. Авенариус, С. В. Максимов, М. Ф. Ростовская, Т. Толычева, И. П. Деркачев, О. И. Шмидт, Е. Н. Водовозова, С. Макарова, П. Фурман, А. Н. Анненская, А. Н. Острогорский, В. И. Острогорский, А. Г. Коваленская, А. В. Круглов, М. Белобородов, Г. Вагнер, Н. Г. Вучетич, Е. А. Сысоева, Ф. Гофман, А. Сеткова, В. И. Водовозов, В. Корвин, С. Рождественский, Ф. Студитский).

Критики отбирали авторов в список для детского чтения с учетом педагогических фильтров (жанровый параметр, тематика, воспитательный и образовательный потенциал произведения). Эстетические категории интересовали рецензентов в меньшей степени, но учитывались. К литературной периферии были отнесены и уже отдаленные в диахроническом смысле от читателя-ребенка писатели, и современники критиков.

Авторы, не вошедшие в канон, стали объектом педагогической цензуры, которая оставила в зоне обширной периферии с одной стороны архаичные тексты для читателя второй половины XIX в., а с другой – произведения с революционной поэтикой и проблематикой.

Литература

1. Булгаков Ф. Вопросы образования в нашей журналистике. Один из источников детской литературы А. Чепа // Женское образование. 1876. № 8. С. 428–430.
2. Витберг Ф. Несколько слов о значении фантастического элемента в жизни детей // Женское образование. 1879. № 3. С. 175–196.
3. Е. С. [Рецензия на книгу] // Жен. образов. 1877. № 4. С. 265, 268. Рец. на кн.: Анненская А. Зимние вечера: рассказы для детей. СПб.: тип. Ф. С. Сущинского, 1877. 351 с.
4. Е. С. [Рецензия на книгу] // Женское образование. 1880. № 3. С. 157–160. Рец. на кн.: Круглов А. В. Зимние досуги: рассказы и стихотворения для детей. СПб.: Изд. Н. Т. Головина, 1880. 260 с.
5. Е. С. [Рецензия на книгу] // Женское образование. 1880. № 4-5. С. 279–280. Рец. на кн.: Коровин В. Маленьким грамотеям: рассказы для детей 6-9-летнего возраста. М.: Изд. Л. Субботина, 1880. 96 с.
6. Железнова Э. Похождения Фомушки-трубочиста на земле и под водой. (Пер. с англ.) // Женское образование. 1878. № 8. С. 541–544.
7. Лесков А. Жизнь Николая Лескова: по его личным, семейным и несемейным записям и памятям. М.: Гослитиздат, 1954. 684 с.
8. М. К. Детская газета (корреспонденция из Одессы) // Женское образование. 1880. № 9. С. 631–632.
9. Незеленов А. О самостоятельном чтении учащихся // Жен. образов. 1880. № 1. С. 13–25.
10. Острогорский В. Лермонтов для чтения детей и народа // Женское образование. 1885. № 9. С. 647–653.
11. Острогорский В. Русские писатели как воспитательно-образовательный материал // Женское образование. 1887. № 2. С. 17–86.
12. Позняков Н. Иллюстрации в детских книжках // Жен. образов. 1887. № 2. С. 134–137.
13. Позняков Н. Простой ответ на замысловатый вопрос // Женское образование. 1885. № 1. С. 68–73.
14. Позняков Н. Задачи нашей библиографии книг для детского и юношеского чтения // Образование. 1892. № 1. С. 85–88.
15. Феоктистов И. Сказки как материал для детского чтения // Женское образование. 1885. № 6-7. С. 437–462.
16. Феоктистов И. Талантливый ребенок. (Педагогический этюд) // Женское образование. 1887. № 6-7. С. 379–395 ; № 8. С. 500–521.
17. Хеллман Б. Сказка и быль: история русской детской литературы / авториз. пер. с англ. О. Бухиной. М.: Новое лит. обозрение, 2016. 555 с.
18. Цебрикова М. Мимо цели. Русским детям. Из соч. Ф. М. Достоевского // Педагогический листок: журнал для воспитателей и народных учителей. 1883. № 1. С. 1–33.

Статья поступила в редакцию: 29.06.2022
Одобрена после рецензирования: 05.09.2022
Принята к публикации: 03.10.2022

The article was submitted: 29.06.2022
Approved after reviewing: 05.09.2022
Accepted for publication: 03.10.2022

#Ученичество. 2022. Вып. 1. С. 24–36.
#Apprenticeship. 2022. Issue 1. P. 24–36.

Научная статья
УДК 316.3(470)-«19»

ДНЕВНИК ПОДРОСТКА НАЧАЛА XX ВЕКА: ПОВСЕДНЕВНОСТЬ МОДЕРНА

А. Б. Лярский

Высшая школа печати и медиатехнологий,
Санкт-Петербургский государственный
университет промышленных технологий и
дизайна

Аннотация. Целью статьи является выявление характерных для модернизирующегося общества особенностей «конструирования» повседневности подростка и поиск взаимозависимости между социальными структурами, сложившимися в России в конце XIX – начале XX в., и индивидуальной биографией. Новизна исследования заключается во введении в научный оборот дневника подростка начала XX века. Осуществленное на основании этого источника исследование частного случая позволяет вскрыть закономерности организации социального пространства модернизирующегося сообщества поздней империи конца XIX – начала XX в., а следовательно, обозначив истоки современности, приблизиться к пониманию таких явлений, как межпоколенческие отношения, конфликты отцов и детей и т. д. В результате на конкретном примере раскрыто возможное историческое содержание социологического концепта «автономной личности», выявлены основные структуры, определявшие повседневность конкретного подростка начала XX века; дано описание взаимоотношений между представителями различных поколений на примере материалов дневника. Показано, что так называемый конфликт поколений уже в начале XX века имел основания не столько в идеях, сколько в различии структур повседневности, а подросток как носитель модернизации оказывался в начале XX века в промежуточном положении между традиционными и модернизированными социальными структурами.

Ключевые слова: дневник подростка, история повседневности, Россия начала XX века, поколения, модернизация.

Scientific Article
UDC 316.3(470)-«19»

A TEENAGER'S DIARY OF THE EARLY 20TH CENTRY: THE EVERDAY LIFE OF MODERNITY

A. Lyarsky

Higher School of Printing and Media Technologies
Saint-Petersburg State University of Industrial
Technologies and Design

Abstract. This article aims to display a modernizing society's characteristic features that distinguish the "design" of a teenager's everyday life. The second purpose of the article is to study interdependencies between an individual biography and the social structures that developed in Russian in the late 19th and early 20th century. The novelty of the study lies in the novelty of the resource – a teenager's diary from the beginning of the 20th century – introduced to the scientific circulation for the first time. The case study based on this material allows to uncover regularities in the shaping of the social space of the modernizing society in the late empire in the end of the 19th century, beginning of the 20th century. The origins of the present allow, when highlighted, to approach the understanding of such phenomena as intergenerational relationships, the conflicts induced by the generational gap, etc.

As a result, this article shows on a particular example the possible historical content of the social concept of an “autonomous individual” and reveals the main structures that determined the everyday life of one particular teenager in the beginning of the 20th century. The diary illustrates the interrelationships between the members of different generations. It is shown that already in the beginning of the 20th century the generational gap is founded not so much upon the discrepancy in ideas as upon the differences in the structures of everyday life. At the beginning of the 20th century a teenager (being an agent of modernization) is put in a transitory position between the traditional and the modernized social structures.

Keywords: teenager's diary, the history of everyday life, Russia in the beginning of the 20th century, generations, modernization.

© Лярский А. Б., 2022

© Lyarsky A., 2022

В 1905 году сын успешного купца второй гильдии Петя Самойлов начал вести дневник. Мальчику было полных 12 лет, родился он в 1893 году, учился во втором Петербургском реальном училище, жил с родителями в Стрельне в собственном доме и каждый день ездил в столицу на учебу. Дневник Петя будет вести вплоть до 25 лет – последняя запись им, уже Петром Ивановичем Самойловым, сделана в 1918 году [1–5]. Таким образом, этот дневник можно представить как историю взросления подростка начала XX века.

Как и во всяком биографическом исследовании, мы можем наблюдать диалектическую взаимосвязь между большими историческими потоками и частной человеческой жизнью; в этой взаимосвязи частная биография предстает перед нами и как объект истории, и как источник исторической реальности. Человек проживает жизнь в исторических условиях и одновременно создает историческую реальность как побочный продукт собственной биографии. С этой точки зрения исследование частного случая позволяет вскрыть закономерности организации социального пространства модернизирующегося сообщества поздней империи конца XIX – начала XX в., а следовательно, обозначив истоки современности, приблизиться к пониманию таких явлений, как межпоколенческие отношения, конфликты отцов и детей и т. д.

Целью статьи является введение в научный оборот дневника подростка начала XX века и выявление на его основании характерных для модернизирующегося общества особенностей «конструирования» повседневности подростка и поиск взаимозависимости между социальными структурами, сложившимися в России в конце XIX – начале XX в., и индивидуальной биографией.

Реализация поставленной цели потребовало решения следующих задач: выявления основных структур, определяющих повседневность конкретного подростка начала XX века; определение особенностей семейной, духовной и личной жизни подростка начала XX века; описание взаимоотношений между представителями различных поколений на примере материалов дневника.

Из-за ограниченного объема текста нет возможности подробно излагать обстоятельства этой обычной и во многом типичной жизни городского подростка начала XX века, и читателю во многом придется верить автору на слово – в частности тому, что поначалу эта жизнь именно обычна и типична для городского подростка средних городских слоев того времени. Она легко опознается по книгам Льва Кассиля, воспоминаниям Паустовского или рассказам Тэффи и Аверченко. Если вкратце, то перед нами в каком-то смысле тот, кого прогрессивные современники называли бы «культурный дикарь» (Философов), или «городской готтентот» (Чуковский). Петя запоем читает «сыщицкую литературу», которая была повальным увлечением массового читателя [15], и с точки зрения литературных предпочтений наш герой именно такой – массовый читатель и безыдейный мещанин. Он зачитывается

историями про Шерлока Холмса и Ната Пинкертона, он обожает Жюль Верна и глотает его романы со скоростью один роман в день. Он не интересуется ни политикой, ни современной литературой. Его вообще не интересует то, что выходит за рамки здравого смысла (типична его реакция на известный текст: «Читал “Задушевное слово” у Олюшки; журнал никуда не годится: статьи для детей 4–5-летнего возраста, а не 5–10 лет, как там обозначено. Статьи такого содержания: Алиса, кусая то от одного, то от другого пирога, гриба etc, делалась то большой, то маленькой etc, играла в крокет с картами и тому подобная ерунда» [3, л.70]).

Главное в его жизни до 15 лет – это его хобби. Сначала он увлекается рисунками. На смену рисункам приходит фотография – Петя увлеченно фотографирует и проявляет пластинки, колдуя с проявителями и закрепителями. Следующим увлечением будет астрономия. Осенью 1908 года Петя уже не только читает Жюль Верна, но и наблюдает за звездами, кометой и Луной в телескоп приятеля: «Очень хорошо видны вулканы и на самом верху один». Однако важнейшим увлечением Пети был парусный спорт (семья зажиточна и у старших братьев была собственная яхта). Почти два года он бредил морскими походами, соревнованиями, яхтам, парусами, а зимой – катанием на буерах. В 1909 году Петя резко меняется – он увлекается религией. И его жизнь перестает быть жизнью обычного подростка, тут он нетипичен. Петр начинает посещать баптистские собрания, а в мае 1910 года в 16 лет принимает крещение по баптистскому обряду. Это самый подробно освещенный в дневнике период жизни Петра Самойлова продлился несколько лет – до 1914 года. В 20 лет вне всякой связи с войной в результате конфликта внутри общины Петр покидает стезю баптизма, разрывает отношения с бывшими единоверцами и возвращается в мир, как он пишет, «на свою блевотину». И снова превращается в человека, ведущего вполне буржуазный образ жизни: он всячески увиливает от участия в войне, снова увлекается фотографией и парусным спортом, потом в его жизнь входит увлечение мотоциклом. Никаких патриотических или идейных интересов у него по-прежнему нет; семьи он не завел, постоянной любовницы – тоже; записи становятся отрывочней и реже. С момента революции и прихода к власти большевиков Петр начинает думать об эмиграции и после нескольких неудачных попыток решает на отъезд на юг России. Последняя запись гласит: «...Одна мысль, одно стремление – на юг, на юг, на юг. Хочется погреться, поесть фруктов, подышать чистым воздухом. Здесь все бросаю... Нужно позаботиться о будущем и обеспечить себе его. А тут так заманчиво – море, виноградники, горы, тепло, масса свету!.. Здесь существовать решительно невозможно – продовольственный вопрос стоит слишком остро. То, что кругом, будет скоро съедено, подвоза ждать особенно нечего, следовательно, будет худо. Недели три назад умер Володя (старший брат – А. Л.). Мать сильно исхудала, хотя еще держится» [5, л. 189]. Так, бросив семью на произвол судьбы, полный надежд на возможное благополучие, растворяется в потоке времени городской обыватель и неудавшийся баптистский проповедник Петр Самойлов.

Возможно по некоторым стилистическим оборотам читатель догадался, что автор не питает добрых чувств к своему герою. Действительно, Петя, как я вижу по дневнику, не добр, не особенно умен, очень эгоистичен и равнодушен к чужим бедам. К счастью для историка назвать Петю выдающейся личностью нельзя ни с точки зрения деяний, ни с точки зрения нравственности. Именно это делает его привлекательным для исследования персонажем: можно надеяться, что закономерности, проявившиеся в его биографии, многое нам расскажут о других семьях, о других личностях и об эпохе вообще.

Итак, что же такое городской подросток в начале двадцатого века? Во-первых, интересна его семья: Петя – поздний ребенок, отец Пети родился еще при крепостном праве, в конце 1840-х гг., и происходил из крестьян. По сути, Петя, как бы странно это

ни звучало, представитель первого пореформенного, «непоротого» поколения. Перед нами семья, в течение одного поколения разорвавшая все связи с деревней, со своими крестьянскими корнями, а значит и с предыдущими поколениями: в дневнике Пети никогда не упоминаются ни бабушки, ни дедушки по отцовской или материнской линии. Что произошло – неизвестно, но перед нами жизнь, возникающая ниоткуда и начатая с нуля. В семействе Самойловых никто не вспоминает о предках. Кстати говоря, и собственный статус – сословный и социальный – Петра не интересует вообще. Его не занимает происхождение семьи – во всяком случае, если такие разговоры и велись за семейным столом, они были для Пети не важны, и записывать их он не стал. Семья Самойловых интересна тем, что сочетает в себе черты патриархальности и модерна. К патриархальным чертам можно отнести прежде всего относительную многодетность и проживание женившихся сыновей под одной крышей с родителями. В семье было 6 детей – пятеро братьев и одна старшая сестра. При этом согласно дневнику Пети только сестра Ольга, вышедшая замуж, жила отдельно от родителей (возможно, потому, что в качестве приданого ей достался доходный дом в Петербурге). Братья так или иначе связаны с домом в Стрельне, к 1911 году все, кроме Пети, были женаты [6, л. 6], и при этом Владимир, Федор и Алексей упоминаются как проживающие в доме. По поводу одного из братьев есть прямое указание, что он с женой проживал в доме у родителей [1, л. 17, 23]. При этом поражает как немногочисленность архаичных черт в семейной жизни Самойловых, так и быстрота и кардинальность произошедших изменений. Прежде всего эти изменения касаются внутрисемейных отношений, которые характеризуются демократизмом и отчужденностью. В каком-то смысле перед нами городская буржуазная семья в том виде, в каком она описана в работах Б. Н. Миронова и Р. Зидера: «Вот ее классические черты – отделение деловой от частной жизни, освобождение жен и детей от обязательного труда, мужчина – кормилец, жена – возлюбленная и мать детей, закрытость семьи от посторонних, автономия от общества, индивидуализация личности, более интимный и демократический характер отношений между супругами и детьми, важное место эмоционально-эротической сферы, разделение дома на семью и чужих семье лиц (если таковые в доме проживают), полное освобождение от производственной функции – семья как исключительно потребляющая единица» [13, с. 734]. Мы наблюдаем семью с точки зрения ребенка, младшего сына, и из дневника мы действительно узнаем больше о повседневности мальчика, чем о повседневности семьи. Мы знаем, сколько он получил в тот или иной день по немецкому языку, мы знаем, какую модель яхты собирает его старший брат, но узнать о том, чем занимается его отец, невозможно. Ни о занятиях, ни об образе жизни своих родителей Петя ничего не сообщает. Родители вообще возникают на страницах дневника очень редко – за первые три года они упоминаются всего несколько раз и, как правило, по двум поводам – речь идет либо о конфликте, либо о деньгах. Родители для Пети – это источник опасности и финансов одновременно. Семья – это место отчуждения, которое имеет и свои несомненные плюсы: Петя ни разу не упоминает о том, что его били. Упоминаемое наказание со стороны родителей – это словесные нотации или изъятие книг; мог усиливаться контроль, и мальчика заставляли делать уроки не в собственной комнате, а на глазах у матери. Пожалуй, временное изъятие одежды – это максимальное наказание, упоминание о котором мы найдем в дневнике. Отсутствие физического насилия в семье купца, крестьянина по происхождению, удивляет, особенно на фоне широкого распространения телесных наказаний в российских городских семьях конца XIX – начала XX века [13, с. 718–720; 12, с. 226–268]. Но относительная мягкость родительского контроля вовсе не создает в семье дружественной и теплой атмосферы, по крайней мере, с точки зрения Пети. Его контакты с родителями в основном остаются за рамками записей. В конце концов семья превращается в недифференцированную, безличную массу, которая является

источником мелких угроз и болезненных взаимоотношений. Петя часто начинает характеризовать родителей в неопределенных множественных грамматических формах: «Меня допрашивали, как я познакомился с газетчиком» [2, л. 81 об.], «прочли мне нотацию о поведении в школе и дома», «около 6 прогнали в церковь» [3, л. 32, 34]. Еще одним показателем отчуждения от семьи является упоминание на страницах дневника разговоров и впечатливших мальчика социальных контактов. Практически не упоминаются разговоры с родителями: первый разговор с отцом, который мальчик описал, относится к 14 августа 1909 года – то есть к концу третьего года ведения дневника. Гораздо больше интересного с Петей происходило вне семьи. Петя жил в Стрельне, а учился в Петербурге и практически каждый день ездил на поезде туда и обратно. Важные для него встречи и разговоры, будоражащие события часто происходили на этом маршруте. В вагоне ругаются и поют песни бабы, буйствуют новобранцы, плачет какой-то мужик [2, л. 73, 76, 77]. «Приехал на 3 часа в вагоне, говорил обо всем с бабой» [2, л. 74], таких разговоров «обо всем» Петя с отцом и матерью не ведет. Самыми долгими разговорами оказываются беседы с попутчиками, тем более, что они могут ездить в одно и то же время каждый день. С попутчиками можно говорить о разных чудесных вещах, о которых с родными не поговоришь: о пожарах, о том, как начать говорить по-немецки, о грядущей войне, о том, как печатают газету [2, л. 71 об., 72, 74, 79 об.]. Часто в дневнике упоминаются разговоры, которые велись с одноклассниками и приятелями. Петя обсуждает с ними будущее парусного флота, шторм в Индийском океане и книгу «Корабль “Ретвизан”»; разговаривает «о различных скоростях, порождаемых различными двигателями», «о плавании на яхтах-одиночках», о гонках, о борьбе и о «борце в масках». Он может побеседовать с учителем рисования о золоте в Сибири и государственном перевороте в Турции [3, л. 6, 17, 18 об., 27 об., 37 об., 42]. Содержание этих разговоров нам неизвестно, но темы могут быть и вполне экзистенциальны: «В большую перемену говорили с Симой про смерть» [2, л. 82]. Ни о чем подобном он с родителями не разговаривает. И это при том, что, судя по всему, Петя всегда фиксировал важные для него разговоры. Итак, взрослые и дети расходятся по разным секторам повседневности – именно это продуцирует непонимание и конфликты. То, что нами осознается как конфликт поколений, является ситуацией взаимонепонимания и/или взаимного игнорирования, и эта структура просто зашита, как сейчас любят говорить, в ситуацию семейной жизни. Повседневность мальчика не совпадает с повседневностью его родителей – это, собственно, и есть подростковая отчужденность.

В связи с этим важно упомянуть и еще одну черту Петиной жизни – его размышления о будущем. Петин отец – торговец тканями и готовым платьем; домовладелец и коммерсант [16; см. также 7]. Но Петя никогда не думал о том, чтобы пойти по стопам отца. Его мечты о будущем совершенно иные – до увлечения морем он мечтал о гуманитарном образовании: «Я думаю так: меня в коммерческий класс переведут; я кончу училище, мне дадут свидетельство об окончании 6 классов реального училища, а оттуда я пойду в университет на историко-филологический факультет и буду изучать древнерусскую словесность» [2, л. 5]. Когда же увлечение яхтами и морем становится в жизни мальчика определяющим, он начинает мечтать о карьере моряка. Потом, когда он увлечется баптизмом, его будут привлекать образы пастыря и проповедника, спасителя толп и мученика за веру. При этом никаких сомнений в том, что и такое будущее возможно, у Пети не будет, и он даже поступит в школу проповедников в Германии. Будущее этого подростка может быть охарактеризовано так – оно открытое и личное. Он может стать кем угодно – отчасти, быть может, потому, что он младший из братьев, и у отца есть другие наследники, тем более что один из старших уже пошел по коммерческой части. Родители Пети не

заставляли его выбирать определенное будущее, но одновременно и не интересовались этим вопросом.

Дополняя описание Петиной жизни, отметим еще несколько характерных черт – они, как и отношения в семье, одновременно и архаичные, и модернистские. То, что его роднит с нашими современниками, – экономическое положение. Оно вполне соответствует нашему представлению о ребенке и вкратце может быть сформулировано так: от ребенка никаких доходов, одни расходы. Петя не работает и его главное занятие – учеба. Более того, семью это вполне устраивает и не воспринимается как некий «непорядок». Впервые разговор о возможном заработке возникает в 1910 году – тогда, когда ему уже исполнилось 16,5 лет: «Колючий (так Петя называл одного из братьев, скорее всего, Федора – А. Л.) спросил: у тебя хороший подчерк?» и, получив отрицательный ответ, продолжил: «Ты исправляй, я тебе дам на лето место на месяц, пятьдесят рублей заработаешь» [3, л. 118 об.]. Но это на Петю не произвело никакого впечатления, и по сути дела он находился на содержании семьи до 21 года – ему оплачивали даже обучение и проживание в Германии. Основной доход Пети-подростка – это «жалованье», карманные деньги, выдаваемые матерью, и подарки от родни к праздникам [1, л. 16]. С экономической точки зрения перед нами типичный ребенок средних городских слоев. При этом он не лентяй, много умеет и может (замечу – гораздо больше, чем городские дети нашего времени – А. Л.), он вовсе не чужд ручного труда. Но речь идет не об обязательном труде ради пропитания, а о хобби: он проявляет фото и увлеченно возится с химическими веществами, он участвует в постройке моделей яхт, он знает яхтенное дело, может управляться с парусом и участвует в ремонте и покраске судов. Но это труд для собственного удовольствия. Это довольно типичная ситуация в городской буржуазной семье, отражающая переход от ребенка как источника дохода (сравните знаменитое выражение Вышнеградского «Малолетние служат для уплаты податей» [9, с. 106] – А. Л.) к ребенку как ценности [10, с. 74]. Единственный вклад Пети в хозяйственную жизнь семьи – это поездки в Петербург за товарами («Сегодня утром занимался, после обеда поехал в Питер за 10 фунтами овсянки и 2 фунтами картофельной муки»; постоянно ездит за маслом или за сахаром [3, л. 67 об., 68, 72]) или участие в упоминавшихся выше домашних заготовках. При этом он гораздо более самостоятелен, чем наши современники в распоряжении деньгами, выделенными для его нужд. Так, в 1907 году, когда ему едва исполнилось 14 лет, он уже сам выбирает мастера для пошива одежды, ни с кем не согласовывая своих решений: «Воскресенье 11 ноября. Вчера меня надули у Лезова: я прихожу, а мне говорят, что шапка будет готова в понедельник... Понедельник 12 ноября. Сегодня на 2 часа ездил к Лезову за шапкой, говорят что завтра, я плюнул и пошел к Евгениеву. Там выбрал себе шапку очень хорошую и недорого 3 руб. 50 коп. и рукавицы за 2 р. 50 коп., еще оставил папину шапку в переделку готово будет в четверг» [1, л. 26, 27]. Он часто ходит один и поздно возвращается домой. Так, он отправляется гулять на стрельнинскую дамбу и поздней осенью, и ранней весной, и вечером с фонарем – в 13–14 лет он куда более самостоятелен, чем мы привыкли думать о подростках такого возраста и такого социального положения.

Из всех подробностей Петиной жизни следует упомянуть еще об одном аспекте – он никак не может влиться ни в одно из сообществ, в которых хотел бы укорениться. Такая ситуация повторялась в его жизни несколько раз, поэтому она носит не случайный, а системный характер; не поддаваясь соблазну свести все к психологическим особенностям Пети, обратимся к социально-историческим особенностям его поведения. Итак, Петя – яхтсмен. Он знает в яхт-клубе всех и вся, он знает особенности каждой яхты, он ходил на каждой из них, он умеет обращаться с рулем и парусами. Это-то ощущение того, что он – «свой человек», Петю и подвело. Мальчик считал, что его положение в клубе прочно, но с точки зрения многих

яхтовладельцев он был просто наглым самозванцем. Конфликт разразился 24 мая 1909 года при открытии навигации в стрельнинском яхт-клубе. С самого начала для Пети все не заладилось – к нему не отнеслись так, как он, по его собственному мнению, того заслуживал в статусе «старожил клуба». Во-первых, Петю никто не предупредил о времени начала церемонии открытия, во-вторых, не взяли кататься на яхте. Возможно, это вызвало раздражение и в итоге – ссору между взрослыми и компанией подростков. «Кедров, он сидел на руле, когда Сережка крикнул, обратился ко мне: “Нехорошо кричать: га-га-га, будто бы где-нибудь в хулиганском обществе!”. Я сказал: “Али не нравится?”. Это его и взорвало: “А первые Вы мне не нравитесь со своим языком; я могу и в морду дать, кто любит советы давать. Вы не забудьте, что я много Вас старше, и, если я обращаюсь к Вам в несколько шутливом тоне, то это не дает вам право забываться, вот что!”. Поглядев на прибытие “Пируэта”, я пошел домой. Дома был в 6 ч. 40 мин. Читал Станюковича. Сей разговор меня очень заинтересовал; что из него выйдет?». А вышло вот что: он в числе других надоевших взрослым подросткам был исключен «из состава постоянных гостей Стрельнинского парусного клуба за скверное поведение на открытии» [3, л. 60, 60 об.]. После этого поражения Петя вел себя как ни в чем не бывало и делал вид, что можно ходить в клуб по-прежнему, однако кататься так свободно, как раньше, он уже не мог: «Ставил паруса на “Пируэте II”. “Командорство” со свитой пошло на нем, а я пошел домой». «Командорством» он будет называть яхтовладельцев, которые относились к нему очень враждебно, как он пишет в другом месте: «Шмидт со свитой напустились на меня, как увидали». При этом он не отвергнут безусловно: его репутация как толкового юнги и хорошего яхтсмена, видимо, была лучше его человеческой репутации, или мнение «командорства» разделяли не все – так или иначе в июле 1909 года его наконец-то взяли в плавание. Причем никаких заметок в ходе самого плавания Петя не вел. Об этом важном событии в его жизни мы узнаем только из двух записей: «Понедельник 8 июня... После чаю был Рейнберг и звал в плавание. Ходил на “Чайке”... Ветру достаточно много. Взяли один риф». И следующая, пронизанная сознанием успеха: «Вторник 7 июля. В субботу 4 июля в 1 ч. 30 мин. дня яхта “Норвежец” В. И. Рейнберга бросила якорь на стрельнинском рейде, вернувшись из плавания. Плавание было очень удачно: штилей было мало, зверских ветров еще меньше. Почти до Ганге шли фордевинд и бакштаг, Аландскими шхерами также шли полными курсами, от Каббаклинтарне до маяка Серафима лавировали при довольно сильном ветре и порядочной зыби. Стокгольмский фиорд шли фордевинд. Обрато нас начали застигать осенние SW» [3, л. 65 об. – 66].

Возможно, к концу лета конфликт забылся; во всяком случае, в дневнике опять встречаются записи о морских прогулках и встречах с яхтсменами: «Шмидт спрашивал, что я читаю и хотел поискать историю корабля из своей библиотеки. Я надеюсь, что еще с ним поплаваю, т. к. он во всем стал спрашивать моего совета, а временами я прямо говорю Николаю: “Выбери гика-шкот”, когда парус начинают полоскать. Я думаю, что на его новой яхте хоть еще чему-то научусь; я хочу прямо просить его научить меня рулить». В итоге Шмидт, один из статусных яхтсменов, подарил Пете книгу: «Дома разрезал книгу, там написано: юному смелому мореплавателю П. И. Самойлову на добрую память о плавании на “Чайке”. Ф. Ив. Шмидт. Авг. 09» [3, л. 76, 79].

Это плавание и эта книга так и остались наивысшими достижениями Петра в яхтенном спорте.

В новом коллективе, в который Самойлов попал также по своему желанию, ситуация повторилась. С осени 1909 года пятнадцатилетний подросток увлекается баптизмом. При этом (и тут читателю опять придется поверить автору на слово) для Пети собственное положение в общине, статус и уважение будут гораздо важнее религиозных вопросов. Петя и его друг Костя попадают в собрание Вильгельма

Фетлера – одного из выдающихся представителей баптистского движения в России. Фетлер заронил в сердце мальчика надежду на исключительное будущее – стезю проповедника и лидера. Сначала он намекает: «если будете проповедником...», и мальчик с надеждой отмечает это в дневнике, потом намек становится определённым – Фетлер говорит мальчику, что он будет «таким, как проповедники», и это вдохновляет Петю: «После этого разговора я имею новый прилив сил и буду бороться, бороться, бороться...». Новая жизнь, новый круг общения и новые перспективы так увлекают Петра, что ему не хватает времени: он перестает вести дневник в декабре 1909 года и возвращается к нему только после трехнедельного перерыва в январе 1910 года. Его желание стать проповедником исключительно велико: он тренирует соответствующие навыки и подробно конспектирует статью «Искусство запоминания» в журнале «Природа и люди». Когда в собрании ему посоветовали изучать английский язык, он сразу же говорит об этом с родителями: «Вечером говорил с мамой о том, как хорошо знать английский язык, и сообщил ей, что хочу заняться им. Она против ничего не имеет...».

Наконец 31 января 1910 года он на проповеди в собрании услышал фразу, которую отнес непосредственно к себе: «Один брат, седой и очень представительный, начал говорить о проповедниках. Между прочим сказал: “Вот мы тут собираемся, все народ темный, а образованных людей мало. Вся надежда на вас, юношей, вы выучитесь, получите образование и будете нашими руководителями”. Это меня очень поразило. Быть может V. (отец Пети – А. Л.) прав, говоря, что у них есть цель для нашего перетягивания к ним. Не потому ли Will (так Петя обозначает в дневнике В. Фетлера – сокращая имя Вильгельм – А. Л.) увивается и братцы». Но опасения мимолетны и в той же записи звучит решительное: «Я во что бы то ни стало добьюсь служения Ему и добьюсь той силы, которая даст возможность приводить других к Нему». Позже он обсуждает с Костей свое положение в общине: «Вчера сказал Косте об увивании братьев. Он вполне согласился с этим. Теперь хотим пользоваться нашим положением» [3, л. 115, 116]. Обоим мальчикам нравится повышенное внимание со стороны лидеров общины. Их положение исключительно, и друзья рассматривают свое положение с точки зрения больших перспектив. Их самомнение возрастает вместе с надеждой на большое будущее в христианском служении. В феврале Петины планы (или фантазии) формулируются так: вместе с Костей вдвоем они будут служить Богу. После окончания училища они намеревались пойти учиться на медицинский факультет, потом поехать в лондонский колледж для обучения миссионерской деятельности и, вернувшись в Россию, совершить духовный подвиг: «пробудить Московскую общину». Петя мечтает о том, что вдвоем со своим другом он будет жить настоящей христианской жизнью воина духа: «Суббота 27 февраля... Теперь я мечтаю о жизни...деятельной, полной работы и радости от Бога. Жизни в мире и согласии, жизни благотворительной, чтобы на дверях было “приходящего ко Мне не изгоню вон” и “кто хочет быть большим всем есть, пусть будет всем слугою”. И я надеюсь, что Господь по своей милости даст нам просимое». В другом месте Петя записывает свои мечты так: «У меня есть мечты: 1. Быть таким сильным христианином, чтобы многие, видя чистое и безбоязненное житие, тоже шли к Христу, чтобы люди приходили со смущенными сердцами, а уходили обновленными и радостными, чтобы таких людей было бы в Церкви много и народ, видя, бежал бы в нее. 2. Чтобы со мной было Деян. 9:15 и чтобы всю жизнь Деян. 6:4» [3, л. 138].

Если мы заглянем в библейский текст, то увидим юношескую гордыню и, по крайней мере, безграничную самоуверенность. Указанные стихи из деяний апостолов в синодальном переводе звучат так: «Ибо Господь сказал ему: иди, ибо он есть Мой избранный сосуд, чтобы возвещать имя Мое перед народами и царями и сынами Израилевыми» [Деян. 9:15] и «а мы постоянно пребудем в молитве и служении слова» [Деян. 6:4]. С другой стороны, для баптистского вероучения характерна концепция

всеобщего священства, мысль о том, что Господь обращается к верующим через Библию напрямую, и каждый несет в себе Святой дух. Возможно, именно это – осознание собственной избранности, не только социальной, но и духовной, увлекло подростка (напомню, что осенью 1909 года Пете исполнилось 16 лет – А. Л.). Во многом его самоуверенность поддерживается В. Фетлером, с которым мальчики сходятся очень коротко. «После собрания для членов общины мы поймали его. Он сказал: вы хотите меня немножко мучать? А я не только немножко, а много». После разговора В. Фетлер молился о том, чтобы господь дал им закончить школу. «Когда мы уходили, он сказал: “Идите с Богом и не унывайте; вы оба будете благовестниками”. О! если бы это сбылось! Я не перестал бы благословлять Бога, давшего этот дар, и работал бы по мере сил своих». Чуть позже Фетлер высказался гораздо определеннее о своем видении будущего мальчиков: «Вы можете в тысячу раз больше сделать, чем какой-либо необразованный мужик» [4, л. 28]. Для Пети это очень важно. Показательно, что всё, подтверждающее его исключительность, он фиксирует в дневнике: вот кто-то назвал его «братом», и он отмечает это. В другом месте он записывает: «Величал меня братом». Петя гордится тем, что он так интересен Фетлеру и может спокойно с ним разговаривать в отличие от других членов общины. Это понимание своего выдающегося положения сквозит в его следующей заметке: «Понедельник 31 мая. В пятницу после географии пошел с В. А. на Казанскую. Он говорил, что несколько раз подходил к дверям фетлерской комнаты и опять уходил. Я очень доволен этим разговором» [3, л. 138].

И точно так же, как и в случае с яхт-клубом, Петя начинает вести себя вызывающе: «Пришел довольно рано и сел налево у окна... Я сидел и читал Мудра... Кто ни садился налево (кроме членов общины), тех всех гоняли, а я сидел спокойно». Заняв неподобающее ему по статусу место (он был еще не крещен по баптистскому обряду), мальчик фиксирует свою исключительность в пространстве и отмечает тот факт, что другими это положение признается.

Летом 1910 года Петя настолько уверился в собственной востребованности, что начал требовать к себе исключительного внимания; проявлять назойливость и настырность, граничащие с хамством. При этом по записям видно, что без социальной востребованности к нему возвращается скука и апатия, которые сразу исчезают, если его достоинства вдруг замечаются окружающими. Так, в июне он пишет: «Надо непременно просить работы у господина и Фетлера. А то теперь и Библия читается больше по привычке, чем по нужде, молюсь скверно, скучаю ужасно. Сегодня читал весь день послание к Евреям. Ужасная скука» [4, л. 7 об.]. Но все это уходит сразу же, когда в результате своей настырности (а Петя прямо пишет, что он «увивается вокруг Фетлера»), мальчик получает ответственный пост: он в 16 лет становится и. о. заведующего одной из воскресных школ. При этом Петя с удовольствием отмечает изумление окружающих: «...Роберт (младший брат В. Фетлера – А. Л.) и рожу вытянул, как узнал, что я в переведен в Гавань. Я чрезвычайно счастлив. Вернулся дух молитвы, в несколько раз больший, чем был, к уроку приготавливаешься тщательно, молишься с особенным усердием, хочется работать, работать, работать...» [4, л. 9 об.]. Учитывая то исключительное значение, которое отводилось воскресным школам в общине, можно сказать, что Петя действительно сумел внушить к себе определенное доверие. Судя по всему, руководство общины не очень понимало, что им делать с активностью Самойлова. С одной стороны, образованных молодых людей было немного, и терять такой ценный кадр не хотелось; но с другой – Петино нежелание знать свое место явно раздражала В. Фетлера так же, как в свое время оно вывело из себя «командорство» в яхт-клубе. В июле 1910 года, видимо, было решено указать Пете на его действительное положение: «Вторник 20 июля... Пели, молились, а потом Роберт провозгласил: скажет слово брат Самойлов, и я сплел немножечко лаптей на Иоанн 3:14–15». Видимо, проповедь прошла неудачно, так как чуть позже Петя

записал, что Фетлер очень холодно с ним простился, а впоследствии объявил на собрании: «Один молодой человек, большой крикун, у меня просил сказать Слово, и когда я ему позволил, то узнал, что он совершенно провалился. Тогда я сказал: я так и знал» [4, л. 17 об. – 18]. Подробности этой истории нам неизвестны – знал ли Петя заранее, что его попросят произнести проповедь или нет, согласовывал ли с ним кто-то тему проповеди или нет, была ли это действительно показательная порка, или в общине действительно хотели проверить присутствие в нем Духа Божия, (не будем забывать, что речь идет о сообществе верующих), – всего этого мы не знаем. Но всё выглядит именно как стремление поставить зарвавшегося подростка на место. Позже Петя запишет, что его постоянно упрекают в гордыне: ему советуют не слишком гордиться, не мечтать о семинарии, а то он возгордится; и в буквальном, и в переносном смысле знать свое место: «Вы могли бы занять заднюю скамейку. Нужно больше смирения». Но уязвленная Петина гордыня не смиряется, а только возрастает после этой истории: «Читаю Таррея “Как приводить души к Христу!” – нужно, а то подходишь, а что говорить, не знаешь. Нужно много молиться о силе и благословении. Теперь работников уже порядочно, так что не терпят посредственности, да и я сам хочу быть маленьким – большим» [4, л. 22].

Заканчивается все разрывом отношений, по сути таким же, как в яхтклубе (правда, в конфликт будет замешан Петин друг Костя с мелодраматичной историей любви, но эти подробности оставим в стороне). Друзей будут все чаще и чаще упрекать в том, что они пытаются стать «выше старших братьев», в итоге Самойлов ссорится с Фетлером в марте 1911 года. Поводом для конфликта стала попытка Пети поучаствовать в занятиях молодежной организации, в которую его не пускали, подозревая в стремлении захватить в ней лидерство: «Will выходил из канцелярии, я к нему и стал на дороге: “Will, у Вас студенческие собрания вовсе масонские или не вовсе масонские?”. На лице его изобразилось удивление; он хотел пройти мимо, но я не пустил: “Вы совсем тайно собираетесь или при свете? Меня Вы пустите завтра туда?”. – “Что Вы говорите со мной, как с мальчишкой! Ведь я, кажется, не маленький!”. Он отстранил меня и прошел к двери. “Так пустите или нет меня завтра?” – кинул я ему вслед. – “Не пущу!” – “Вот и ладно”. На этом наш разговор и кончился» [4, л. 133 об.].

Притом, как и в случае с яхтклубом, Петя был слишком ценным кадром, чтобы община пожертвовала им окончательно – уже после ссоры с Фетлером Петр будет заниматься хором одного из собраний, потом, заручившись поддержкой влиятельных в общине лиц, поступит в миссионерскую школу в Германии. Его окончательный разрыв с баптизмом наступит только в 1914 году по причинам, не совсем понятным из дневника.

Прежде чем интерпретировать мелкие факты из жизни никому неизвестного подростка, следует напомнить читателю, что Петя по многим своим социальным характеристикам принадлежит к меньшинствам модернизирующейся России. На рубеже XIX–XX вв. купцов всех гильдий насчитывалось в Европейской России около 2 % населения [14, с. 116], среднее образование имели к 1917 году около 3,5 % населения России среди лиц в возрасте 20 лет и старше [13, с. 720]. Согласно расчетам А. И. Клибанова, в 1912 году количество баптистов в России не превышало 115 тыс. человек, то есть составляло около 0,06 % [11, с. 225]. Таким образом, с точки зрения социального положения, а также образования и религиозных исканий Петр Самойлов принадлежал к очень небольшим общностям в православной крестьянской малообразованной стране.

Многие обстоятельства из жизни Петра Самойлова объясняются его принадлежностью к социальному и образовательному меньшинству. Зажиточность семьи позволяет не работать, превратиться в грамотного юнгу и быть востребованным яхтсменом – даже после изгнания из клуба. Образованность делает его

перспективным членом баптистской общины – даже после ссоры с В. Фетлером. Но это же создает особую сложность в положении подростка рубежа веков: все ссоры Петра со взрослыми происходят из-за категорического несовпадения внешнего статуса и внутренней самоидентификации. Как младший в иерархической системе возрастов, Петр должен знать свое место, но его понимание самого себя как специалиста и носителя образования далеко выходит за рамки навязанной иерархии. Несовпадение границ порождает конфликты, которые мы обычно трактуем как итог психологических особенностей взросления. При этом, будучи автономен от семьи, predetermined карьеры и обязательного брака, будучи не связан какой-либо традицией и заранее заданной траекторией биографии, Петя отчаянно ищет сообщество, в котором он мог бы найти близких людей, самореализоваться. Модернизирующаяся семья не могла дать подростку чувства общности, и он искал его то у яхтсменов, то у баптистов.

Таким образом, то, что мы сейчас описываем с точки зрения психологии, имеет историческое обоснование и исторический контекст формирования. Возможно, что переход объяснительных схем из области социологии и истории в область психологии знаменует собой нормализацию отношений, возникших в результате исторического развития.

Сложные социальные процессы, происходившие в России второй половины XIX – начала XX в., неоднократно описаны в общих чертах как на макро-, так и на микроуровне. Так, в своих обобщающих работах А. Г. Вишневский и Б. Н. Миронова утверждают, что модернизация и урбанизация приводят к формированию новой семьи и – в ее рамках – к выработке новой, так называемой автономной личности [8; 14]. Дневник Петра Самойлова демонстрирует этот процесс на конкретном примере, проясняя абстрактные категории.

Во-первых, обратим внимание на проблему внутрисемейных отношений в том виде, в каком она существует в семье Самойловых. Налицо одновременно и конфликт отцов и детей, и демократизация семейных отношений. Причем это не носит идейной окраски – ни Петя, ни, судя по всему, его родственники, не увлечены передовыми идеями эпохи. Судьба семьи Самойловых лучше всего доказывает, что в основе противоречий между поколениями в рамках одной семьи, как, впрочем, и в основе более свободных взаимоотношений внутри семьи, лежит не прогрессивная идея и не передовая гуманитарная педагогика. Поколения разводит повседневность: отделение труда от дома (в нашем случае расстояние имеет физическую протяженность железнодорожных путей), различные практики жизни у купца и у реалиста. Поколения разделяет жизненный опыт, но и тут есть нюанс: мы часто обращаем внимание на борьбу детей с зависимостью от отцов, но куда важнее бывает независимость отцов от детей: подчеркнем, что, наверное, право Пети выбирать свое будущее связано не только с расширившимся спектром возможностей, но и с тем, что он младший в семье и у отца уже есть наследники. Хотя мы вправе предположить, что дело еще и в том, что сам отец Пети – это человек, выбившийся из крестьянского сословия, и, возможно, его собственный жизненный опыт позволял ему не настаивать на том, чтобы Петя шел по его пути. Отсюда – из меняющейся повседневности – конфликты вокруг оценок, взаимное отчуждение и взаимонепонимание, отсутствие насилия и даже некоторое безразличие друг к другу. Продолжая наши наблюдения, мы видим, что по большому счету конфликт между отцами и детьми и конфликт между поколениями – не одно и то же. Петя – мещанин и буржуа – отчаянно хочет быть принятым в сообщество яхтсменов, обращается за советом к взрослым попутчикам, ему льстит внимание учителей. Тут нет никакого конфликта между прогрессивным и отсталым. Конфликты с отцом вызваны также не противоречием отжившего и нарождающегося. Семья превращается в контролера и донатора, ее функции не требуют вовлеченности ребенка в жизнь родителей, и если по каким-либо

причинам отец и мать не властолюбивы, и сильные чувства не расцветивают семейные отношения, то ничего кроме финансирования и контроля родители могут не делать.

С этой точки зрения перед нами интересное зерно будущего. Читая страницу за страницей дневник Петра Самойлова, трудно отделаться от ощущения, что перед нами – наш современник, который вполне мог появиться на свет в 1993 году. Это молодой человек, который мог себе позволить начать зарабатывать только в 21 год (что нехарактерно для большинства россиян в начале XX века; напомним, что на рубеже XIX–XX вв. крестьянские дети начинали работать с 6–7 лет, на фабрику можно было поступить с 15 лет, но многочисленны свидетельства того, что поступали и в более раннем возрасте). Он посвящает много времени тому, что мы сейчас назвали бы саморазвитием – именно так обозначим его религиозные искания. В конце концов его хобби превращается в заработок и способ социального роста (во время войны он увлекается мотоспортом, и в 1918 году его приглашают работать в автоотдел штаба Красной Армии; Петр Самойлов – снова ценный кадр). Чем не современная нам мечта? Он свободен от многих обязанностей, живет в мире фантазий; питает отвращение к военной службе, не брезгает использовать финансовые возможности отца, чтобы откупиться от службы в армии; он не собирается связывать себя браком и не знает, как отделаться от надоевшей девицы, которой дал неосторожное обещание. В итоге в 25 лет он ставит перед собой вполне понятные для начала XXI века цели: уехать в «чуждую, заманчивую, долгожданную» Америку и там воплотить в жизнь свои мечты, которые также созвучны мечтам многих наших современников: «Что нам нужно – лишь красивую, полную походов жизнь. И устройство такой жизни зависит только от нас самих. Человек – сам кузнец своего счастья» [5, л. 177 об.].

Кроме того, мы можем констатировать, что образ современного подростка порожден социальными структурами, пережившими социализм. Урбанизация и индустриализация оказались сильнее идей о передовом социальном строе. С другой стороны, в каком-то смысле большевистская модернизация оказалась распространением буржуазных структур на все население России, а сами глобальные трагедии XX века – поверхностными флуктуациями, неспособными переломить распространение буржуазного образа жизни в модернизирующейся по западному образцу стране.

Источники

1. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1102. Оп. 1. Д. 545.
2. РГИА. Ф. 1102. Оп. 1. Д. 546.
3. РГИА. Ф. 1102. Оп. 1. Д. 547.
4. РГИА. Ф. 1102. Оп. 1. Д. 548.
5. РГИА. Ф. 1102. Оп. 1. Д. 549.
6. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 388. Оп. 1. Д. 917.
7. ЦГИА СПб. Ф. 513. Оп. 76. Д. 159.

Литература

8. Вишневский А. Г. Серп и рубль: консервативная модернизация в СССР. М.: ОГИ, 1998. 432 с.
9. Гессен В. Ю. История законодательства о труде рабочей молодежи в России. Л.: изд-во Ленингр. губпрофсовета, 1927. 134 с.
10. Золотухина М. В. Деньги в мире детей США: маршруты по дороге к счастью // Топография счастья: этнографические карты модерна: сб. ст.. М.: Новое лит. обозрение, 2013. С. 69–129.

11. Клибанов А. И. История религиозного сектантства в России (60-е гг. XIX века – 1917 г.). М.: Наука, 1965. 349 с.
12. Кон И. С. Бить или не бить? М.: Время, 2012. 448 с.
13. Миронов Б. Н. Российская империя: от традиции к модерну. В 3 т. Т. 1. СПб.: Дмитрий Буланин, 2014. 896 с.
14. Миронов Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. В 2 т. Т. 1. 3-е изд. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. 548 с.
15. Рейтблат А. И. Детективная литература и русский читатель (вторая половина XIX – начало XX века) // От Бовы к Бальмонту и другие работы по исторической социологии русской литературы. М.: Новое лит. обозрение, 2009. С. 294–306.
16. Справочная книга о лицах с.-петербургского купечества и других званий, получивших в течение времени с 1 ноября 1896 по 1 февраля 1897 г. свидетельства и билеты по 1 и 2 гильдиям на право торговли и промыслов. СПб.: Гос. тип., 1897. 880 с.

Статья поступила в редакцию: 04.07.2022
Одобрена после рецензирования: 05.09.2022
Принята к публикации: 03.10.2022

The article was submitted: 04.07.2022
Approved after reviewing: : 05.09.2022
Accepted for publication: 03.10.2022

#Ученичество. 2022. Вып. 1. С. 37–45.
#Apprenticeship. 2022. Issue 1. P. 37–45.

Научная статья
УДК 94(47) – «1918/1920»

КОНСТРУИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО В ДЕТСКИХ НАРРАТИВАХ ПЕРВОГО СОВЕТСКОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ

А. А. Сальникова

Казанский (Приволжский) федеральный
университет

Аннотация. Целью статьи является выявление и анализ сценариев будущего, представленных в «детских» текстах первого советского десятилетия, а также изучение их специфики, обусловленной аккумулярованным детским опытом и новой советской политической реальностью. Новизна статьи заключается в применении категории времени как одной из основных конструирующих моделей детских нарративов исследуемого периода, в изучении специфики временной организации таких текстов и в определении значения детских представлений о будущем для характеристики детских реалий того времени, а также роли воспитательных практик в переформатировании детского сознания. В результате были сформулированы основные выводы исследования, показана множественность и специфичность детских темпоральных моделей будущего, выявлены обусловившие ее факторы, намечены дальнейшие перспективы исследования проблемы.

Ключевые слова: история детства, детские нарративы, категория времени, будущее, советская Россия, 1918–1920-е гг.

Scientific Article
UDC 94(47) – «1918/1920»

THE CONSTRUCTION OF THE FUTURE IN CHILDREN'S NARRATIVES OF THE FIRST SOVIET DECADE

A. A. Salnikova

Kazan (Volga Region) Federal University

Abstract. The aim of the article is to identify and analyze the scenarios of the future presented in the «children's» texts of the first Soviet decade, as well as to study their specificity conditioned by the accumulated children's experience and the new Soviet political reality. The novelty of the article lies in the application of the category of time as one of the main constructive models of children's narratives of the period under study, in the study of the specificity of the temporal organization of such texts, and in the definition of the significance of children's ideas about the future for the characterization of children's realities of that time, as well as the role of educational practices in reformat-ting children's consciousness. As a result, the main conclusions of the study were formulated, the multiplicity and specificity of children's temporal models of the future were shown, the factors determining it were identified, and further prospects for the study of the problem were outlined

Keywords: history of childhood, children's narratives, category of time, future, Soviet Russia, 1918-1920s.

© Сальникова А. А., 2022
© Salnikova A. A., 2022

Среди источников по истории России советского периода особое место принадлежит «детским» текстам, под которыми имеются в виду тексты (в преобладающем большинстве своем нарративные), созданные самими детьми и являющиеся носителями, хранителями и трансляторами детской памяти [1, с. 64]. Они включают в себя, если можно так выразиться, и «воспоминания о будущем» – детские представления о том, что произойдет с ними самими, с их ближайшим окружением, с их страной в ближайшей или отдаленной перспективе. Значение таких представлений поистине огромно, поскольку от этих предвидений – сбывшихся или не сбывшихся – зависела или могла зависеть не только судьба самих этих детей, но страны и мира в целом. Системообразующее понятие времени наряду с понятием пространства есть несущая конструкция любой – и, в частности, детской – объяснительной картины мира.

Целью статьи является анализ сценариев будущего, представленных в «детских» текстах первого советского десятилетия.

Реализация цели потребовала решения следующих исследовательских задач:

- выявить сюжеты о будущем в детских нарративах рассматриваемого периода;
- показать множественность детских темпоральных моделей будущего путем сравнения текстов различного социального, возрастного и гендерного происхождения;
- определить роль прошлого детского опыта в процессе конструирования будущего;
- обозначить эволюцию детских представлений о будущем на протяжении обозначенного периода.

Детские автобиографические нарративы первого советского десятилетия при всей их оценочной непохожести, обусловленной в значительной мере разницей в социальной генеалогии (тексты детей «чужих», в том числе эмигрантские, и тексты детей «своих» или тех, кому еще только предстояло стать «своими»), в содержательном и жанровом плане представляют собой некие «коллективизирующие» нарративы – личные рассказы-воспоминания детей о событиях в стране и в их собственной жизни, успешно функционирующие в культуре безотносительно их индивидуального авторского происхождения. Универсальным метасюжетом таких нарративов является автобиография ребенка (жанр «Я-во-времени»). Изложены они могут быть в разных формах – в форме школьных сочинений, рассказов, стихов, дневниковых записей, развернутых ответов на вопросы анкет, писем и корреспонденций в газеты и журналы и пр.

Временная организация такого рода текстов во многом является достаточно специфичной, что обусловлено особенностями той «творящей» группы, к которой принадлежали их авторы. Возрастные особенности приобретают в данном случае одно из определяющих значений, ибо психологическое время личности, под которым понимается отражение в психике человека системы временных отношений между событиями его жизненного пути[2], есть категория преходящая и изменчивая, а у детей – только формирующаяся.

Основную конструирующую модель рассмотренных детских нарративов составляет событийное время, выстраиваемое обычно в простую последовательность событий (поскольку автобиография есть история), причем основным содержательным объектом становится описание жизни и быта семьи, которые и характеризуют время. Временные модальности, присутствующие в этих текстах – прошлое, настоящее, будущее – теснейшим образом связаны между собой: это истории о прошлом, рассказанные в настоящем, и о настоящем, но также и о начинающемся в момент рассказывания будущем [3, с. 55]. Однако на этой временной оси события выстраиваются неравномерно [о различных типах временной

согласованности в Я-нарративах, в том числе детских и юношеских, см. 4]. В общей массе детских текстов основное, доминирующее положение занимает, как правило, рассказ о прошлом, несколько лаконичнее изложены сведения о настоящем и еще более лаконично – представления о будущем.

В чем причина такого расклада? По мнению философа и культуролога Михаила Ямпольского, в современной России «культ исторической памяти» обусловлен «распадом горизонта будущего» [5]. Но это наблюдение ни в коей мере не применимо к раннему советскому периоду, наполненному реальной устремленностью и утопическими мечтами не только о собственном «светлом будущем» – коммунистическом завтра, но и о «светлом будущем» всего человечества – осуществлении мировой революции. Одной из причин такой неравномерности могла быть некая жанровая заданность детской автобиографики, представленной в значительной степени школьными сочинениями. В советской трудовой школе 1920-х гг. это были сочинения на тему «Как жили прежде и как живут теперь». Столь же противоположающий и политически оценочный характер носили вопросы советских педагогических (педологических) анкет – своеобразного способа организации детской памяти, направленного на «вспоминание прошлого»: «Какая власть была у нас до революции», «У кого была захвачена власть в Октябре», широко публиковавшиеся в 1920-х гг. в советских педагогических и педологических журналах «Вестник просвещения», «На путях к новой школе», «Педологический журнал», «Трудовая школа» и др. [1, с. 75, 88–90]. Говоря об эмигрантской традиции, нельзя не упомянуть организованное в 1923–1924 гг. Педагогическим бюро по делам высшей и средней школы за границей написание практически во всех эмигрантских школах Болгарии, Турции, Чехословакии и Югославии сочинений на тему «Мои воспоминания с 1917 года до поступления в гимназию» [6, с. 5–20].

Структура подобного воспоминания «о переломном событии» строилась на содержательном сопоставлении и противопоставлении жизни ребенка «до» и «после». Разрешение противоположения могло быть осуществлено равно в пользу «прошлого» (сюжет об «утраченном рае» в эмигрантских детских текстах) и «настоящего» (сюжет о пережитых трудностях и об обретенной «счастливой жизни» в советских нарративах): «кругом нас все изменилось, и некогда жизнь, бывшая такой светлой, переменилась и померкла», «старое нельзя сравнивать с теперешним, нет чего-то неуловимого, что – я не могу сказать, и никогда не будет» [6, с. 327, 465] и, напротив: «пришлось пережить всякую жизнь, в особенности при белой банде, угнетали нас, пайка не давали, все время притесняли и т. п. Пришли наши товарищи, и мне стала жизнь светлая, хорошая» [7, с. 55]. Но не все было так однозначно – тяжелое, но привычное «добольшевистское» рабоче-крестьянское детство (точнее «антидетство»), когда «на фабрику поступил с 12 лет и каждый день плакал» или когда «работал с десяти лет по чайным и ничего не понимал», также уходило в прошлое. Погружение в новую жизнь воспринималось многими из таких детей с неприязнью: «Школьная обстановка после улицы, свободной и просторной улицы, начала меня душить» [7, с. 51]. Точкой «слома» – качественного изменения моделей поведения, диктуемого новым временем, а, следовательно, выхода из зоны привычного, а потому комфортного, во всех почти без исключения детских текстах выступает 1917 год и последовавшие за ним события. Эту точку дети осознанно или подсознательно определяют на основе своего детского опыта. И она же активно навязывается им в ходе советских образовательно-воспитательных практик. Вот, к примеру, каким образом метафорическая схема изменения времени как переосмысливания пространства по излюбленному советской пропагандой принципу «прежде и теперь» предлагается в одном из самых популярных советских детских журналов «Мурзилка»:

«Теперь живем в огромном доме.
На воротах львиная пасть...
Где были барские хоромы,
Там наша рабочая власть» [8, с. 13].

Или:

«В этом доме жил купчина
Десять лет тому назад
И растил на смену сына,
А теперь здесь детский сад [...]
Где на площади пустынной
Дворник гнал ребят метлой,
В сквере по дорожке длинной
Дети носятся толпой» [9, с. 20, 22].

Тот же детский опыт сыграл, пожалуй, одну из определяющих ролей при моделировании ими их будущего. В складывавшихся условиях планировать будущее, исходя из прежних, во многом ставших стереотипными представлений было уже невозможно. Это было время высочайшей неопределенности и непредсказуемости, время неожиданных провалов в уже существующем «жизненном маршруте», время, вызывавшее у детей иногда смутное, а чаще вполне отчетливо ощутимое чувство обеспокоенности и тревоги, «ощущение чего-то нового и потому страшного» [6, с. 170]. В современных форсайт-исследованиях при характеристике прогностических проектов – «нарративов будущего» зачастую применяется понятие «джокеров» как событий, которым присуща низкая вероятность, неожиданность наступления и чрезвычайно серьезные последствия [10, с. 62]. Очевидно, что степень ощущения и понимания «вероятности» и «неожиданности» такого «джокера» – русской революции 1917 г. для разных групп, слоев и категорий населения была различной, хотя результаты ее для всех без исключения имели широкомасштабные последствия. Для детей же эти события были не только неожиданны («вдруг совершенно неожиданно для меня Государь отрекся от престола» [11, с. 65]), но и труднообъяснимы: «Я решил обратиться за разъяснением к своему воспитателю. Все, что я не понимал, мне объяснили, но у меня в голове ничего не осталось. Я скорее пошел домой, чтобы расспросить отца, в чем дело. Отец мне сказал: “Тебе еще рано знать”. Больше я не старался обращаться за разъяснениями» [6, с. 414]; «Жил я в станице, ничего не знал о войне, о революции, и мне какими-то странными словами казались “война”, “революция”. “Что такое, батя?”, который отвечал: “Много будешь знать, скоро состаришься”» [11, с. 193]. Многие из детей воспринимали и описывали революцию как непреодолимую стихию, приравнивая ее к природным катаклизмам («бешеный шквал», «оползень», «циклон») [11, с. 11].

Столь же неожиданны, но гораздо более понятны для детей были события «внутренние», семейные, многие из которых носили драматическую и даже трагическую эмоциональную окраску – тяжелая болезнь и смерть близких, разъединение семьи, резкое снижение социального статуса ее членов, вынужденные миграции, эмиграция из России: «это было тяжелое время, даже жутко вспоминать», «мне страшно вспоминать минувшее время, такое свирепое и беспощадное, такое жестокое и немое» [6, с. 65, 257]. Иногда тяжесть пережитого была столь велика, что детская психика не выдерживала, и дети отказывались продолжать свои воспоминания: «Жили мы в деревне, пришел голод. Бабушка уехала в Сибирь и померла. Дедушка тоже умер. Больше писать не хочу» [12, с. 149]. Рутинная, повседневная жизнь становилась все тяжелее и тяжелее: «Нечего было читать, и не на чем писать, да и не очень-то хотелось учиться на голодный желудок» [7, с. 51], «дела идут все хуже и хуже, наступает холод и голод, и многие люди от этого умирают. И

каждый вечер, когда ложишься спать, то благодаришь Бога, что прожил день и не умер» [13, с. 54].

Травматизация детского опыта приводила к тому, что в своих мечтах о будущем дети в первую очередь хотели бы избавиться от этих страданий. Причем, учитывая тот факт, что время обычно ощущается детьми почти одномоментно и протяженность его для них ограничена, они не загадывают далеко, а зачастую планируют лишь самое ближайшее будущее. Протяженность перспективы таких нарративов короткая. Будущее выстроено в них как изменение настоящей ситуации и / или как результат прошлых жизненных выборов [14, с. 11].

Детям эмиграции будущее это представлялось настолько сложным, туманным и неопределенным, что они писали о нем довольно лаконично. В описаниях будущего отчетливо прослеживаются гендерные особенности текстов: мальчики пишут о будущем больше и чаще, чем девочки, у девочек образы будущего больше связаны со своей семьей и родными, у мальчиков – с покинутой отчизной. Стилистически тексты девочек более простые, мальчиков – более пафосные. Сюжеты о будущем обычно присутствуют лишь в сочинениях учащихся старших, реже – средних классов. Основным желанием, исполнения которого большинство детей ждали от будущего, было возвращение на Родину: «Как хочется домой»; «Живу в надежде на возвращение на Родину» [6, с. 73, 176 и др.]. Возвращение домой для многих детей означало воссоединение с родителями, оставшимися в большевистской России [6, с. 69]. Но детям претило новое советское отечество, враждебный и непривычный для них «антимир» советской власти и большевизма: «Я с удовольствием бы вернулся в Россию, но не в сов-Россию, а в единую неделимую Россию, и пока только и живу этой надеждой»; «я все еще надеюсь вернуться в Россию, но не в большевистскую, а в Россию свою, национальную» [6, с. 463; 11, с. 180]. Они искренне верили в то, что Господь Бог пошлет России «лучшие дни», что «на улице снова будет стоять городской и околоточный, и Россия тогда станет сильной и державной, как прежде» [6, с. 249, 252], «что Россия ... свергнет большевиков. Тогда я увижу родные станицы, зеленые бесконечные степи с седыми курганами, златоглавый собор, услышу плеск донских волн и грустные заунывные песни казаков. Дай Бог, чтобы это было так»; «Я жду и мечтаю о том моменте, когда мы возвратимся на нашу дорогую родину. Увижу опять русскую зиму, услышу звон колоколов в церкви» [11, с. 172]. За такую Россию, по их словам, они готовы были сражаться и даже умереть [6, с. 105]. И это была не просто красивая фраза – вспомним, что многие из старшекласников-эмигрантов уже принимали участие в боевых действиях и прекрасно знали цену человеческой жизни. Иногда, не желая, вероятно, раскрывать свои собственные жизненные планы, ученики старших классов заканчивали свои тексты лозунговыми призывами: «Сыны России с окрепшими силами и верой в правое дело станут на русский берег и освободят Россию от власти Интернационала!» [6, с. 454].

Подростки – преимущественно девочки – писали о том, что стараются хорошо учиться, чтобы способствовать будущему процветанию родной страны с помощью мирного созидательного труда: «Я только и думаю о возвращении на родину и надеюсь, что это в скором времени случится. Эта мысль только и поддерживает меня и заставляет работать, чтобы в будущем как можно больше пользы принести людям» [11, с. 173; 6, с. 280; 11, с. 129, 131–133, 181 и др.]. Девочки младшего возраста иногда сообщали о том, кем они хотят стать – обычно учительницами или воспитательницами [6, с. 25, 26]. Дети с нетерпением ждали начала каникул, Рождество и Пасху [6, с. 30, 34, 36 и др.]. Эти оптимистические послы свидетельствовали вроде бы о нормальном, соответствующему детскому возрасту мироощущению. Однако наряду с ними в эмигрантских сочинениях встречаются проявления совершенно недетских устремлений и чувств. И одно из главных среди них – желание отомстить большевикам в будущем «за Россию и за государя, и за

русских, и за мать, и за все... что было так дорого» [11, с. 114]. «Отомщу всем тем, кто надругался над родиной. Страшная будет месть»; «я дал зарок отомстить как-нибудь этой красной сволочи» [11, с. 177]. Мечта о возвращении, следовательно, прямо ассоциировалась с мыслью о мести. Такие рассуждения были свойственны в первую очередь мальчикам – подросткам и юношам.

Интересно заметить, что для части детей будущее России без большевиков виделось в реставрации монархии: «У нас одна мысль: восстановление поруганной Родины и восстановление державного монарха»; «Да здравствует Российская империя! Ура!» [11, с. 180]. Такое видение, по замечаниям русских педагогов в эмиграции, вполне соответствовало «упрощенному детскому политическому миросозерцанию: при царе жилось лучше, при царе Россия была могущественна, следовательно, нужен царь, и тогда все пойдет по-старому» [11, с. 160].

Естественно, что образ будущего, представленный в нарративах «своих», «красных» детей, был абсолютно иным, хотя в самих процессах его конструирования у детей эмиграции и у советских детей можно было найти и немало общего, что объясняется общей «детской» спецификой моделирования и планирования «жизненной перспективы». И те, и другие были «детьми беды», только оказавшимися по разные стороны баррикад.

Воображаемое будущее советского человека, воплотившееся в большевистской утопии о «светлом коммунистическом завтра» и ставшее важнейшим политическим фактором воспитания подрастающего поколения, казалось бы, должно быть близко «красным» детям в силу своей высокой фантазийности и сказочности, столь понятными и столь любимыми детьми. Но эта социальная утопия утвердилась в детском сознании далеко не сразу.

В предисловии к «Рассказам беспризорников о себе» (1925) советская детская писательница А. Ф. Гринберг пишет о том, что главная задача педагога заключается в стремлении уловить «будущие черты преданного и стойкого гражданина советских республик, мужественного и крепкого воина Красной Армии, даровитого, находчивого и отважного революционера» [12, с. 5]. Эти черты и свойства она, вероятно, предполагала обнаружить и в сочинениях воспитанников двух московских детприемников, собранных в 1922–1923 гг., которых советская власть рассматривала как наиболее благоприятный исходный материал для конструирования «нового человека». Нужно отдать должное составителю: она была честна и опубликовала детские тексты такими, какими они были в действительности. Анализ этих текстов показывает, что «идеальные» картины ближайшего будущего у большинства этих детей были связаны прежде всего с удовлетворением насущных физиологических потребностей. Она хотели быть досыта накормлены и хоть как-то одеты, поскольку ходили в рубашках вместо платьев, не имели ботинок, чтобы выйти из дома, некоторые из-за отсутствия одежды вынуждены были заворачиваться в одеяла [12, с. 108, 111, 117, 144]. Вопрос об одежде особенно волновал девочек. Однако он был не чужд и мальчикам: при проведении в 1925 г. опроса детей рабочих Москвы и Пролетарской волости Московского уезда около 10 % детей школьного возраста на вопрос о том, что бы они сделали, если бы неожиданно нашли большую сумму денег, заявили, что купили бы одежду, причем мальчики составили более половины опрошенных [15, с. 70].

Приютские дети, как и их эмигрантские ровесники, мечтали о чуде воссоединения с родителями и возвращения в семью: «Если бы меня повезли к родным и нашли их, я б, наверно, руки подняла от радости» [12, с. 124]. Эти сладкие эскапистские мечты – образцы сознательного бегства детей в сферу воображаемого утешительно-радостного, имели, к сожалению, лишь редкий шанс на осуществление, учитывая реальные масштабы детского сиротства того времени [16, с. 197–337]. Хотя

некоторым детям в результате долгих и упорных поисков все же удавалось найти родителей [12, с. 10].

«Раньше (в первые дни революции), – записывает в школьной летописи 1-й Самарской опытной школы второй ступени в 1921 г. одна из учениц, – общественная жизнь стояла ближе и заставляла интересоваться ею», а теперь «жалобы на питание, не смолкающие всю неделю» [17, с. 59, 102]. Политические проблемы, высокие цели и идеалы отходили на задний план.

У многих детей-сирот представления о будущем были очень синкретичны: «Может быть, мы выйдем в люди», «Не знаю, что дальше будет – лучше или хуже», и даже «Что Бог пошлет, то и ладно» [12, с. 108, 111, 118].

Все вышесказанное, впрочем, отнюдь не означало, что в советских «детских» текстах этого периода полностью отсутствовало будущее «политическое время», под которым следует понимать виртуально сконструированные субъектом грядущие политические и общественные изменения [18, с. 224]. Восторженно-экзальтированные мечты о будущем России, выросшие из героики и пафоса революции 1917 г., встречаются преимущественно в текстах мальчиков-подростков. Часто, как и у их эмигрантских сверстников, они облечены в лозунговую форму: «Провались вся мировая буржуазия, воскресни, пролетариат. Да здравствует победа над капиталом! Да здравствует победа над царь-голодом! Да здравствует борьба с детской беспризорностью! Да здравствует наука!» [12, с. 107]. При этом видно, что наиболее актуальные задачи, стоявшие тогда перед советской властью, обозначены здесь ясно и четко. В поэтическом выражении мечты о светлом коммунистическом будущем были выражены 12-летним Борисом Красновым в 1920 г. так:

«Я видел народ, пробужденный от сна.
Я видел, как царствует в мире весна.
Я видел счастливые лица людей.
Я видел сверженных во прах королей.
Я видел все это лишь только во сне,
Но стало так радостно-радостно мне.
Я верю, что сон тот пророческим был,
Он близкое счастье всем возвестил» [19, с. 122].

Наиболее активные девочки, занимавшие руководящие посты в структуре школьного самоуправления, также заявляли о том, что мечтают «послужить революции» [17, с. 44], но таких было очень немного.

Ситуация существенно меняется лишь к концу первого советского десятилетия. Опирающаяся на государственную мощь советская идеологическая машина, сминая все вокруг, неуклонно и настойчиво движется к своей цели. Усилия власти по воспитанию «нового» человека не остаются безрезультатными. В это время появляется новый тип детских нарративов о будущем, в которых вместо стремления к переменам дети пишут о своем желании сохранить имеющийся порядок вещей, стремятся к стабильности. В ходе широкомасштабного анкетирования школьников, проведенного в 1927 г. в 23 губерниях советской России, было получено немало ответов подобного характера: «Теперь мне лучше, и не надо ничего менять», «чтобы всегда была такая жизнь, как сейчас» [20, с. 139–140]. Но дух революционаризма, ориентированный на неустанную социальную активность, не мог позволить власти смириться с такими лестными для нее, но слишком консервативными заявлениями. С конца 1920-х гг. детей начинают активно привлекать к организованным властью утопическим проектным кампаниям по разработке будущего всей советской страны и самих детей. Одной из них явилась, например, организованная в 1930 г. журналом «Пионер» дискуссия о городах будущего и находящихся в них детских учреждениях [21, с. 12; о ней см. 22, с. 185–187].

Выводы. Таким образом, несмотря на сложность и многомерность моделей будущего, предложенных в детских автобиографических нарративах первого советского десятилетия и определяемых социальными, гендерными, возрастными особенностями их авторов, всех их объединяет одно: они неизменно опираются на представления о времени, в котором живут эти дети, как о времени - «рубеже», обозначившем конец старой эпохи и начало «другой», «новой» жизни, которую предстояло выстраивать в новых политических условиях. Необходимость перемен обуславливалась самим детским травматическим опытом, шла ли речь о детях эмиграции, советских детях или детях, которым еще предстояло стать таковыми. Поэтому доминирующим типом моделирования будущего становится для этих детей будущее как изменение текущей либо не столь отдаленной ретроспективной ситуации. Перспектива планирования личного «жизненного пути», как правило, короткая. Когда дети пытаются представить будущее России, протяженность перспективы удлиняется, но одновременно часто и размывается: это будущее всегда прекрасно, но зыбко и эфемерно, как мечта. Подчас реальные образы будущего заменяются политическими лозунгами и призывами. К концу 1920-х гг. под влиянием политической пропаганды детские «проекты» будущего приобретают все более утопически-фантазийные черты. Их исследование может представлять большой интерес в свете дальнейшего изучения истории советского детства и нарративов, созданных детьми.

Литература

1. Сальникова А. А. Российское детство в XX веке: история, теория и практика исследования. Казань: Казан. гос. ун-т, 2007. 256 с.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2008. 267 с.
3. Brockmeier J. Autobiographic Time // Narrative Inquiry. 2000. Vol. 10, № 1. P. 51–73.
4. Зайцева Ю. Е. Я-нарратив как инструмент конструирования идентичности: экзистенциально-нарративный подход // Вестник СПбГУ. Сер. 16: Психология. Педагогика. 2016. Вып. 1. С. 118–136.
5. Ямпольский М. Б. Без будущего. Культура и время. СПб.: Порядок слов, 2018. 122 с.
6. Дети русской эмиграции: Книга, которую мечтали и не смогли издать изгнанники / сост. Л. И. Петрушева. М.: Терра, 1997. 496 с.
7. Рыбников Н. А. Автобиографии рабочих и их изучение: материалы к истории автобиографии, как психологического документа. М.; Л.: Гос. изд-во, 1930. 96 с.
8. Шолок Э. Октябрь // Мурзилка. 1927. № 11. С. 12–13.
9. Благушев С. Прежде и теперь // Мурзилка. 1927. № 11. С. 20–22.
10. Ван Рай В. Зарождающиеся тенденции и «джокеры» как элементы формирования и изменения будущего // Форсайт. 2012. Т. 6, № 1. С. 60–72.
11. Дети эмиграции : воспоминания / под ред. В. В. Зеньковского. М.: Аграф, 2001. 256 с.
12. Гринберг А. Рассказы беспризорных о себе. М.: Новая Москва, 1925. 149 с.
13. Спасская Г. Современная жизнь в детских сочинениях // Современный ребенок / под ред. К. Н. Корнилова, Н. А. Рыбникова. М.: Работник просвещения, 1923. С. 53–63.
14. Аванесян М. О. Организация времени в автобиографических нарративах // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 52. С. 4–12.
15. Арямов И. А., Одинцова Л. И., Нечаева Е. И. Дитя рабочего. М.: Новая Москва, 1926. 94 с.
16. Щербинин П. П. «Пустите детей ко мне...»: «дети беды» и попечительство до и после 1917 года. Тамбов: Державинский, 2018. 370 с.
17. Лукашевич В. Молодая республика: (Быт и психология учащихся и школьная летопись 1921-1922 гг.). М.: Земля и фабрика, 1923. 224 с.
18. Балынская Н. Р. Специфика пространственно-временной организации политического процесса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. Вып. 1 (69). С. 222–225.

19. Соловьев И. М. Литературное творчество и язык детей школьного возраста. М.; Л.: Моск. акц. изд.-ское о-во, 1927. 127 с.
20. Рыбников Н. А. Как советский школьник оценивает существующий порядок // Октябрьская революция: Идеология советского школьника : [сб. ст.] / под ред. В. Н. Шульгина. М.: Работник просвещения, 1928. С. 138–160.
21. Как нам жить в социалистическом городе? конкурс // Пионер. 1930. № 4. С. 12.
22. Salnikova A., Khamitova Zh. School Architecture as a Way of Promotion of Soviet Identity in the 1930s Stalinist Russia // History of Education & Children's Literature. 2015. Vol. 10, № 1. P. 177–194.

Статья поступила в редакцию: 04.07.2022
Одобрена после рецензирования: 05.09.2022
Принята к публикации: 03.10.2022

The article was submitted: 04.07.2022
Approved after reviewing: 05.09.2022
Accepted for publication: 03.10.2022

#Ученичество. 2022. Вып. 1. С. 46–53.
#Apprenticeship. 2022. Issue 1. P. 46–53.

Научная статья
УДК 82(091) (474.2) = 161.1

«РУССКИЕ ПИСАТЕЛИ ДЛЯ КЛАССНОГО ЧТЕНИЯ»: ДЕТСКАЯ КНИГА В ЭСТОНИИ В 1920-е годы

А.А. Димьяненко

Центр исследований детской литературы
ИРЛИ (Пушкинский дом) РАН

Аннотация. Цель статьи – представить обзор книг для детей на русском языке, выпущенных в Эстонии в 1920-е гг. Автором установлено, что репертуар книг для детей зависел от образовательных задач, поскольку в Эстонии была создана разветвленная сеть учреждений с обучением на русском языке, которое в начальных школах было бесплатным. Детские книги выходили в нескольких издательствах Эстонии: «Постимес», издательстве Вадима Бергмана, «Варрак», «Коол». Больше всего книг было выпущено в типографии эстонского издательского товарищества «Постимес», которая располагалась в Дерпте. Книги, рассматриваемые в статье, опубликованы в серии «Русские писатели для классного чтения» под редакцией З. Н. Дормидонтовой, преподавательницы и инспектрисы Таллиннской городской русской гимназии. Всего в серии вышло восемь изданий, представляющих собой адаптированные тексты для чтения в школе: «Бедность не порок» А. Н. Островского (1921), «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова. Мцыри. Демон» М. Ю. Лермонтова (1921, 1923), «Капитанская дочка» (1920) и «Евгений Онегин» (1921, 1923) А. С. Пушкина, «Бежин луг. Муму» И. С. Тургенева (1921, 1923), «Тарас Бульба» (1920), «Мертвые души» (1921) и «Ревизор» (1921) Н. В. Гоголя.

Ключевые слова: русская эмиграция, 1920–1930-е гг., Эстония, З.Н. Дормидонтова, «Постимес», детская литература, Л.Н. Толстой.

Scientific Article
UDC 82(091) (474.2) = 161.1

"RUSSIAN WRITERS FOR CLASSROOM READING": CHILDREN'S BOOKS IN ESTONIA IN THE 1920S

Anna. A. Dimianenko

The Research Center of Children's Literature,
Institute of Russian Literature (Pushkinskij Dom),
Russian Academy of Sciences (IRLI)

Abstract. The purpose of this article is to give an overview of books for children in Russian published in Estonia in the 1920s. The author has established that the repertoire of all books for children depended on educational tasks, as Estonia had an extensive network of educational institutions with instruction in Russian, and elementary schools were free of charge. In Estonia, books for children were published by several publishers: Postimees, Vadim Bergman Publishers, Varrak and Kool. Most books were published by the Estonian publishing house Postimes, which was located in Dorpat. The books discussed in this article were published in the series "Russian Writers for Classroom Reading", edited by Zinaida Dormidontova, a teacher and inspectress of the Tallinn City Russian Grammar School. The series had eight works: A. N. Ostrovsky's "Poverty is No Vice (Bednost ne porok)" (1921), Mikhail Lermontov's "A Song about Tsar Ivan Vasilyevich, the Young Oprichnik, and the Valorous Merchant Kalashnikov. Mtsyri.

Demon" (1921, 1923), Alexander Pushkin's "The Captain's Daughter" (1920), "Eugene Onegin" (1921, 1923), Ivan Turgenev's "Bezhin Meadow. Mumu" (1921, 1923), Nikolai Gogol's "Taras Bulba" (1920), "Dead Souls" (1921), "The Inspector General" (1921). The editions were adapted texts for reading at school.

Keywords: Russian emigration, 1920-1930s, Estonia, Zinaida Dormidontova, Postimees, children's literature, Leo Tolstoy.

© Димьяненко А. А., 2022

© Dimianenko Anna. A., 2022

Детская книга на русском языке, изданная в Эстонии в 1920-е гг., представляет собой уникальный рецептивный опыт. При изучении всего книжного наследия русской эмиграции невозможно не заметить существенное преобладание в издательском репертуаре учебников, хрестоматий, методических пособий и словарей для изучения русского языка. Важной чертой книгоиздания в Эстонии являлся комплексный формат изданий для обучения русскоговорящих детей. Вместе с большим количеством учебников по разным наукам, азбук и букварей происходил выпуск книг для внеклассного чтения, изданий, созданных в поддержку учебникам и не являющихся основными материалами для обучения, а именно хрестоматий и художественных произведений. Типическими чертами этих изданий являлись регулярный выпуск, причем под редакцией педагогов-эстонцев, и их маркированность («школьное издание»). Эти черты можно назвать характерными для типографий, выпускающих литературу для детей в странах-лимитрофах, особенно в Латвии и Эстонии, в отличие от занимающихся тем же делом в Германии или во Франции. Составители книг и издатели были нацелены на интеграцию детей эмигрантов из России в национальные образовательные учреждения этих стран, а не на обособление и консервацию русской культуры внутри стран-реципиентов. Школы и гимназии в прибалтийских городах были более подготовлены для обучения детей русскому языку, чтению и письму, адаптированы для получения и продолжения профессионального образования на русском языке, поскольку в Эстонии проживала значительная часть населения бывшей Российской империи, считавшего русский язык родным [15; 22]. После образования Эстонской республики в 1918 г. число русскоговорящего населения увеличилось за счет присоединения Печорского края, Принаровья и Причудья, а также притока эмигрантов из России.

Изучение русского языка велось во всех эмигрантских частных и государственных (городских) школах Эстонии. По материалам исследователей в 1920-е гг. в Эстонии существовало больше ста русских начальных школ, образование в которых было бесплатным [14, с. 63–64; 26, с. 143]¹. Однако на старших ступенях образования, в профессионально-технических школах, из 150 образовательных учреждений русский язык преподавали только в двух – русской частной торговой школе «Дом русского ребенка», открытой в Таллинне в 1935 г., и Нарвской русской технической школе, открытой в 1936 г. Преподавание на русском языке велось в государственных гимназиях в Таллинне, Нарве, Тарту и Печорах. Одной из самых известных таких гимназий была Таллиннская городская гимназия. Во второй половине 1930-х гг. число русских гимназий стало сокращаться, фактически действовало только три – две государственных гимназии в Таллинне и Нарве и одна частная гимназия общества «Русская школа в Эстонии» в Таллинне. Обучение в этих гимназиях и школах велось на русском языке, поэтому создание учебных пособий и выпуск литературы на русском языке для практики чтения стали одними из ведущих

¹ В 1922 г., по материалам исследовательницы Татьяны Шор, в Эстонии действовало 112 русских публичных (государственных) школ, (100 начальных и 12 средних) и 9 частных [15, с. 151].

просветительских задач для учителей, издателей и общественных деятелей русской Эстонии.

В период с 1920-го и до 1940 г. в Эстонии действовало несколько эстонских и русских издательств, выпускавших литературу на русском языке. Большинство книг, по нашим подсчетам и по наблюдениям исследователя русской Эстонии С. Г. Исакова, было издано в 1921 г. [22]. В этот год выпущено 16 книг для детей на русском языке – больше, чем за все предшествующие и последующие годы.

Важен вклад эстонского издательского товарищества «Постимес», действующего вплоть до сегодняшнего времени в качестве новостного бренда СМИ Postimees. Основным направлением его деятельности был выпуск старейшей эстонской одноименной газеты. В 1910-е годы издательство имело типографию, в которой печатались газеты «Постимес», «Элу» (в Валкском отделении), журнал «Ваатлея», издательство занималось рекламой и продажей книг. В состав правления товарищества входили А. Юргенштейн, А. Кальм, М. Вунк, О. Каллас, Я. Теннинсон. За период с 1920-го и до начала 1930 г. было выпущено 8 названий изданий классиков русской литературы в школьной серии «Русские писатели для классного чтения» под редакцией З. Н. Дормидонтовой: «Бедность не порок» А. Н. Островского (1921), «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова. Мцыри. Демон» М. Ю. Лермонтова (1921, 1923), «Капитанская дочка» (1920) и «Евгений Онегин» (1921, 1923) А. С. Пушкина, «Бежин луг. Муму» И. С. Тургенева (1921, 1923), «Тарас Бульба» (1920), «Мертвые души» (1921) и «Ревизор» (1921) Н. В. Гоголя. Вне серии были выпущены сборник стихотворений *новейших поэтов* «Палочка-выручалочка» (1921) и хрестоматия З. Н. Дормидонтовой «Колокольчики» (первое издание – 1920 г.). В 1922 г. повесть А. С. Пушкина «Дубровский» вышла в издательстве Вадима Бергмана в серии «Избранные произведения русских писателей, отредактированные по новой орфографии З.Н. Дормидонтовой».

Все издания в серии «Русские писатели для классного чтения» редактировала преподавательница и инспектриса Таллиннской городской русской гимназии Зинаида Николаевна Дормидонтова (1885–1976). Она родилась в Юрьевском уезде Лифляндской губернии в семье священника Николая Стефановича Бежаницкого, окончила историко-филологическое отделение Высших женских курсов в Санкт-Петербурге и Тартуский университет. Преподавала русский язык и литературу в эстонских школах: в женской частной гимназии, в реальном и коммерческом училище, Таллиннской городской русской гимназии. З. Н. Дормидонтова инициировала несколько издательских проектов, активно участвовала в просветительской деятельности для детей эмигрантов и русскоговорящих детей в школах Эстонии, входила в состав правления Центрального союза русских учащихся в Эстонии, носила звание почетного филистра корпорации «Sororitas Oriens» и основала Союз академических женщин. В русской эмигрантской среде она запомнилась составлением тиражируемых хрестоматий и учебных пособий для русских школ, библиофилом и собирательницей живописи русских художников. «Шутили, что значительная часть тартуских жителей крестилась и венчалась у моего дедушки, училась у моей тети Зины (З. Н. Дормидонтовой – А. Д.) и лечилась у моей мамы...», – отмечала в своих мемуарах Т. П. Милютин [17]. Дормидонтова была автором многочисленных учебников русского языка (по новой орфографии), по которым учились в эстонских и русских школах [см. подробнее: 2; 3]. Примечательно, что книги, изданные в серии «Русские писатели для классного чтения», были отмечены как «школьные издания», и по замыслу составителя серии предназначались для школ и гимназий в качестве основного или дополнительного материала для изучения русского языка.

З. Н. Дормидонтова как составитель серии оставляла за собой право редактирования и самих текстов, опубликованных в серии. К примеру, в некоторых текстах сокращались исторические подробности, сцены войн и жестокостей, удалялись намеки на любовную тематику. Так, из «Капитанской дочки» (1920) удалено предуведомление к главе «Пугачевщина», описывающее историю бунтов и восстаний в Оренбургской губернии в описываемый период. Повествование в книге под редакцией Дормидонтовой начинается с рассказа Петра Гринева: «Однажды вечером (это было в начале октября 1773 года) сидел я дома один...» [20, с. 30]. Опущено последнее предложение в главе «Мятежная слобода» («Вдруг увидел я деревушку на крутом берегу Яика, с частоколом и с колокольней — и через четверть часа въехали мы в Белогорскую крепость»). Заключительная часть о судьбе Марии Ивановны и Петра Гринева в эстонском издании частично переписана и сокращена: «Гринева был освобожден из заключения в конце 1774 года, по именному повелению. Вскоре потом Петр Андреевич женился на Марье Ивановне. Потомство их благоденствует в Симбирской губернии. В одном из барских флигелей показывают письмо Екатерины II за стеклом в рамке. Оно писано к отцу Петра Андреевича и содержит оправдание его сына и похвалы уму и сердцу дочери капитана Миронова» [20, с. 84]. «Евгений Онегин» также опубликован с купюрами: отсутствуют строфы рассуждения о женских ножках с 31 по 34 в 1-й главе, строфа 30 в 3-й главе. В сборнике произведений М. Ю. Лермонтова отсутствует диалог между Тамарой и Демоном о наказании Богом за грех [16, с. 70], в стихотворении «Валерик» изъяты несколько строк. Иногда редактор серии допускала существенные сокращения, например, в издании «Тараса Бульбы» опущены сцены баталий, застолий, размышлений о добре, зле и о Боге.

Во всех изданиях в постраничных комментариях разъяснялись слова, описывающие устаревшие предметы быта и профессии (*гусли, oprичник, шорник* и т. д.). Таким образом З. Н. Дормидонтова адаптировала тексты классиков русской литературы, которые не предназначались для детского чтения самими авторами. Сокращения и замена предложений должны были оградить детей от табуированных тем, поскольку педагоги и критики оценивали их как несформировавшихся читателей с высокой эмоциональной чувствительностью и неразборчивостью, требующих усиленного контроля со стороны руководителя чтением.

Включение в состав обязательного школьного чтения произведений классиков русской литературы, которые не предназначались для детского чтения, — распространенное явление в издательских сериях русского зарубежья. Основной причиной обращения издателей к выпуску канонических произведений для детей являлась культурная традиция издания классических текстов в учебных книгах-хрестоматиях и сборниках для внеклассного чтения. Показательным примером в этом отношении является хрестоматия «Колокольчики» З. Н. Дормидонтовой «для младших и средних школ Эстии», переизданная пять раз. В содержании этих сборников преобладают тексты Л. Н. Толстого (11), И. А. Крылова (10), А. С. Пушкина (8). Л. Н. Толстой вошел в круг детского чтения ещё в XIX веке. Творчество писателя привлекало редакторов серии с эстетической точки зрения и при этом соответствовало образовательно-воспитательным задачам. Издатели, помещая произведения классиков в серии для школ, стремились спроецировать школьный канон, сформированный до эмиграции, и сохранить каноничные тексты в культурной памяти для их передачи подрастающему поколению.

Составленные З. Н. Дормидонтовой хрестоматии и учебники по *родиноведению для младших и средних классов* — «Колокольчики» (1920; 1921; 1922; 1925; 1926), «Первопутник» (1922; издательство В. Бергмана); «Родинаведение: для первых двух лет обучения» (1930; издательство В. Бергмана) — многократно переиздавались и обсуждались критиками. Содержание сборников предвлялось

историко-этнографическими главами о народных промыслах и сельском хозяйстве народностей, проживавших на территории Принаровья и Печорского края, и отрывками из эстонских сказок, эпических поэм. Несмотря на большое количество переизданий книг З. Н. Дормидонтовой, критики снижают оценку их качества за бессистемный выбор текстов, связанный со стремлением педагогов ввести в хрестоматийный репертуар произведения титульного этноса и наладить миролюбивые взаимоотношения с издателями и редакторами-эстонцами: «Кроме материала, взятого из русских писателей, составительница дает эстонские сказки, мифы и легенды, а также общие сведения об эстах. Появление этой части вызвано, по-видимому, не столько педагогическими, сколько дипломатическими соображениями. Иначе стоило ли брать такие вялые стихи (заявившие собой целых 12 страниц), как отрывки из поэмы “Князь Вячко и меченосцы” А. Котомкина-Савинского, в которых рассказывается о языческих обрядах у эстов и дается переложение эстонских саг. <...> Тяжело видеть вместе с тем, что в книге нет совершенно русского былевого эпоса. Желая освежить обычный хрестоматический материал, г-жа Дормидонтова ввела ряд цельных произведений и отрывков из новейших русских авторов (Бальмонта, Брюсова, Сологуба, Саши Черного, Городецкого, Шмелева). Намерение очень похвальное, жаль только, что оно не совсем удачно выполнено» [24, с. 9]. Сборник стихов новейших поэтов «Палочка-выручалочка» также не получил одобрения критиков из-за вольного сокращения произведений составителем сборника: «В книжечке собрано три десятка стихотворений. Есть прекрасные детские темы – “Находка феи”, “Гномы” Бальмонта, “Зайчик” Блока и особенно – “Девочка” З. Гиппиус. Напрасно только составительница, боясь, вероятно, что маленькому читателю не все будет доступно, своевольно сократила некоторые пьесы. Но это еще полбеда. Хуже, что она испортила свою работу включением “Сказочки” Аспазии в переводе Спасского² и рифмованной прозы Чуминой (“У моря”))» [25, с. 9]. Противоречивые мнения составителей о содержании учебных сборников и хрестоматий – яркий пример несоответствия общественного поведения эмигрантов в странах-лимитрофах и в Германии, Чехословакии, Франции в 1920–1940-е гг. Оказавшись на территории стран, недавно получивших независимость, эмигранты стремились к более гибкому диалогу с общественными организациями, издательствами, выпускающими литературу на русском языке, и школами. Включенность в социальную и общественную жизнь стран-реципиентов выражалась в стремлении вписать в работу и творчество объединяющие нарративы, которое отразилось в поиске художественных форм, которые могли бы объединить разные народности, языки, традиции. В этом отношении введение в сборники народного эпоса, фольклора, сказок должно было стать общим культурным мотивом, но с другим содержанием. Кроме того, учебные материалы на русском языке могли использоваться в обучении как для русских государственных, так и для зарубежных школ. Эмигранты из России, перебравшиеся в Германию, Чехословакию или Францию, напротив, активно стремились поддерживать обособленное и независимое положение, которое должно было воплощаться и в репертуаре детской литературы, транслирующей национально-культурные особенности самих эмигрантов.

З. Н. Дормидонтова издавала книги и хрестоматии под своей редакцией в нескольких издательствах. В эстонском издательстве «Варрак» в 1921 г. выходили «Азбука» с рисунками А. Гринева и несколько учебников по грамматике русского языка. Эстонское издательство «Kool» в третьей редакции выпустило хрестоматию «Колокольчики», а также «Русско-эстонский словарь к чтению “Колокольчики” = Vene-eesti sõnastik lugemikule Колокольчики» в соавторстве с эстонским журналистом

² Стихотворение латышской поэтессы Аспазии (псевдоним Элзы Плиекшане) было известно русскому читателю только в переводе В. Спасского по изданию: Сказочка / Аспазия // Сборник латышской литературы / под ред. В. Брюсова, М. Горького. Петроград: «Парус» А.Н. Тихонова, [1916]. 128 с.

и редактором газеты «Постимес», литературным критиком Антоном Густавовичем Юргенштейном. Оно же занималось выпуском литературы для внеклассного чтения. В серии по годам обучения «Библиотека для классных и внеклассных бесед» выпущены три сборника текстов под редакцией О. И. Адреевой, вошедших в круг детского чтения по годам обучения: «Подвижная хрестоматия для младшего возраста. 1) «Мальчик у Христа на елке». Ф. Достоевский; 2) «Отзывчивое сердце». С. Елпатьяевский; 3) «Гришина милостыня». П. Засодимский: первая серия. 3-й год обучения», «Детство Темы» Н. Гарина-Михайловского – также для 3-го года обучения и «Детство Илюши Обломова» И. Гончарова – для 4-го года обучения (все 1921 г.).

Репертуар эстонских издательств для русскоязычного населения определялся в первую очередь образовательными потребностями и учебными материалами, которые бы позволили познакомиться с хрестоматийными текстами писателей классиков русской литературы, входивших в репертуары сборников для чтения студентов гимназий и учебных заведений Российской империи второй половины XIX в.

Большинство русских издательств, появившихся в начале 1920-х гг., выпускали детскую книгу эпизодически, в общем репертуарном потоке. Тартуское издательство «Альфа» выпускало серию книг «Общедоступная библиотека», куда входили произведения русской классики (Д. И. Фонвизин, А. С. Грибоедов, А. С. Пушкин и др.), в том числе из детской художественной литературы. В издательстве «Альфа» вышла книга художницы и педагога русской Эстонии Татьяны Маресевой «Лазурное море: рассказы, стихи и сказки для детей» (1920, тип. А. Кюммель). Самое крупное русское издательство в Эстонии «Библиофил», основанное в 1921 г. бывшим эстонским консулом в Петрограде Альбертом Оргом и славистом Бернхардом Линде, не издавало детскую литературу.

Из общего издательского направления, связанного с выпуском учебной литературы для детей, выделялось издательство «Аргонавты», выпускавшее переводы художественных произведений в серии «Золотая библиотека». Все книги выходили под редакцией Бориса Правдина, лектора Юрьевского университета (Тартуского университета), организатора Юрьевского цеха поэтов. Книги печатались в различных эстонских типографиях, однако адрес издательства, указанный на обложках изданий, – латышский «Editions "Argonautes", case postale 6, Valka, Lettonie»³. Всего в серии вышли десять книг: Ф. Бернетт «Таинственный сад» (1933–1934), Р. Баумбах «Алхимики» (1933; перевод Ю. Иваска), М. Додж «Серебряные коньки» (1934), Г. Доминик «Джон Уоркман. Из газетчиков в миллионеры» (1933; перевод Ю. Иваска), Р. Киплинг «Смелые мореплаватели» (1933–1934), С. Лагерлеф «Чудесное путешествие мальчика по Швеции» (1934), К. Май «Виннету» (первый перевод на русский язык А. Безыменского), Г. Мало «Без семьи» (1934), К. Михаэлис «Биби» (1933), М. Твен «Приключения Финна» (1934).

Издание книг для детей в Эстонии преимущественно происходило в 1920–1922-е гг. – первые годы получения страной независимости и усилившегося потока прибывания эмигрантов из России. Выпуском учебников и художественной литературы для детей занимались латышские и эстонские издательства, выпускавшие литературу на русском языке в качестве дополнительного сегмента книгоиздания (Латвия: издательства русских эмигрантов (соотношение книг от всего книжного рынка 45 %), зарубежные издательства (49 %); Эстония: издательства русских эмигрантов (5 %), зарубежные издательства (60 %)). Сравнительно небольшое количество издательств, созданных эмигрантами, объясняется неустойчивым правовым положением и кратким промежутком пребывания самих эмигрантов в

³ В «Хронике русской культурной и общественной жизни в Эстонии (1918–1940)», подготовленной Т.К. Шор, фиксируется публикация книг серии «Золотая библиотека» на территории Эстонии.

прибалтийских странах и отсутствием технических возможностей книгоиздания. Репертуар изданий для детей практически полностью следовал образовательным задачам. Издание книг для детей в Эстонии инициировалось и проводилось несколькими отдельными педагогами и издателями – З. Н. Дормидонтовой, Б. В. Правдиным, О. И. Андреевой, А. Г. Юргенштейном, которые отбирали и создавали материалы для работы с русскоязычными детьми. Репертуар эстонских издательств и книжных серий «Русские писатели для классного чтения» практически полностью состоял из произведений классиков русской литературы, за исключением единичных случаев небольших произведений эмигрантов и писателей, чье творчество пришлось на 1920-е годы.

Литература

1. Азбука / сост. З. Н. Дормидонтова; рис. А. Гринева. Ревель: АО «Варрак», 1921. 80 с. : ил.
2. Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. Между памятью и улицей: букварь в русской эмиграции как литература (не)возврата // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2019. № 8-1. С.40–64. DOI: <https://doi.org/10.28995/2686-7249-2019-8-40-64> (дата обращения: 20.05.2022).
3. Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. "Кто сохраняет словом образ дорогой": учебники начальной грамоты в педагогике эмиграции 1920-1930-х годов // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. Вып. 46. С. 48–66.
4. Гоголь Н. В. Мертвые души / под ред. З. Н. Дормидонтовой. Юрьев: Эстон. изд-во т-ва «Постимес», 1921. 367 с. (Русские писатели для классного чтения).
5. Гоголь Н. В. Ревизор / шк. изд. под ред. З. Н. Дормидонтовой. Юрьев: Эстон. изд-во т-ва «Постимес», 1921. 120 с. (Русские писатели для классного чтения).
6. Гоголь Н. В. Тарас Бульба / шк. изд. под ред. З. Н. Дормидонтовой. Дерпт: Эстон. изд-во т-ва «Постимес», 1920. 80 с. (Русские писатели для классного чтения).
7. Дормидонтова З. Н. Колокольчики: Русская хрестоматия / сост. З. Н. Дормидонтова. 3-е изд. Ревель: Koол, 1922. 230 с.
8. Дормидонтова З. Н. Колокольчики: Русская хрестоматия: написана по новой орфографии для младших и средних классов школ Эстии / сост. З. Н. Дормидонтова, преп. Жен. эстон. гимназии, Реал. и Комм. уч-ща. 2-е изд. Юрьев: Постимес, 1921. 264 с.
9. Дормидонтова З. Н. Колокольчики: [Русская хрестоматия]. Ч. 1: Первая книга после азбуки / сост. З. Н. Дормидонтова. [Ревель]: Я. К. Циммерман, 1925. 176 с.
10. Дормидонтова З. Н. Палочка-выручалочка: Стихи новейших поэтов для детей / сост. З. Н. Дормидонтова. Юрьев: Эстон. изд-во т-ва «Постимес», 1921. 32 с.
11. Дормидонтова З. Н. Первопуток: Русская хрестоматия / сост. З. Н. Дормидонтова. Юрьев: В. Бергман, 1922. 228 с. : ил.
12. Дормидонтова З. Н. Родиноведение: Для первых двух лет обучение. Юрьев; Тарту: В. Бергман, 1930. 123 с.: ил., ноты.
13. Дормидонтова З. Н. Русская грамматика по новой орфографии с упражнениями / сост. З. Н. Дормидонтова, преп. Жен. эстон. гимназии, Реал. и Комм. уч-ща. Ревель: Постимес, 1921. 122 с.
14. Исаков С. Г. Русские в Эстонии, 1918-1940: ист.-культ. очерки. Тарту: Компу, 1996. 399 с.
15. Козлова М. А. Русские школы в Латвии, Эстонии и Польше в начале XX века // Корабли из бумаги. Эмиграция и учебная книга XIX-XX вв.: историко-педагогическое исследование: колл. монография / под ред. В. Г. Безрогова, Е. Ю. Ромашиной. Тула: Дизайн Коллегия, 2021. С. 150–160.
16. Лермонтов М. Ю. Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова; Мцыри; Демон; [Валерик] / шк. изд. под ред. З. Н. Дормидонтовой. Юрьев: Эстон. изд-во т-ва «Постимес», 1921. 88 с. (Русские писатели для классного чтения).

17. Милютин Т. П. Люди моей жизни / предисл. С. Г. Исакова. Тарту: Крипта, 1997. 415 с. //Сахаровский центр: сайт. URL: <https://www.sakharov-center.ru/asfcd/auth/?t=page&num=1245> (дата обращения: 24.03.2017)
18. Островский А. Н. Бедность не порок: комедия в 3 действиях / шк. изд. под ред. З. Н. Дормидонтовой. Юрьев: Эстон. изд-во т-ва «Постимес», 1921. 75 с. (Русские писатели для классного чтения).
19. Пушкин А. С. Евгений Онегин / шк. изд. под ред. З. Н. Дормидонтовой. Юрьев: Эстон. изд-во т-ва «Постимес», 1921. 196 с. (Русские писатели для классного чтения).
20. Пушкин А. С. Капитанская дочка / под ред. З.Н. Дормидонтовой. Дерпт: Эстон. изд-во т-ва «Постимес», 1920. 84 с. (Русские писатели для классного чтения).
21. Тургенев И. С. Муму; Бежин луг; [Стихотворения в прозе] / шк. изд. под ред. З. Н. Дормидонтовой. Юрьев: Эстон. изд-во т-ва «Постимес», 1921. 80 с. (Русские писатели для классного чтения).
22. Хроника русской культурной и общественной жизни в Эстонии (1918-1940): из истории русского зарубежья / [сост. С. Г. Исаков, Т. К. Шор; отв. ред. Т. К. Шор]. Tallinn: Aleksandra, 2016. 610 с.
23. Шор Т. К. Каталог учебных пособий по предметам Нарвских частных курсов Комитета русских эмигрантов в Эстонии // Корабли из бумаги. Эмиграция и учебная книга XIX-XX вв.: историко-педагогическое исследование: колл. монография / под ред. В. Г. Безрогова, Е. Ю. Ромашиной. Тула: Дизайн Коллегия, 2021. С. 200–225.
24. Яковлев Н. [Каган Н. Я.] [Рецензия] // Русская книга. Берлин, 1921. 4 апр. С. 9. Рец. на кн.: Колокольчики: Русская хрестоматия / сост. З. Н. Дормидонтова. 2-е изд. Юрьев: Постимес, 1921. 264 с.
25. Яковлев Н. [Каган Н. Я.] [Рецензия] // Русская книга. Берлин, 1921. 4 апр. С. 9. Рец. на кн.: Палочка-выручалочка: Стихи новейших поэтов для детей / сост. З. Н. Дормидонтова. Юрьев: Постимес, 1921. 32 с.
26. Pachmuss T. Tallinn: Die russische Emigration in Estland // Der grosse Exodus. Die russische Emigration und ihre Zentren 1917 bis 1941 / hrsg. von Karl Schlögel. München: Verlag C. H. Beck, [1994]. P. 141–164.
27. Pachmuss T. Russian Literature in the Baltic between the World Wars. Columbus (Ohio): Slavica, 1988. 447 p.

Статья поступила в редакцию: 27.06.2022
Одобрена после рецензирования: 12.09.2022
Принята к публикации: 03.10.2022

The article was submitted: 27.06.2022
Approved after reviewing: 12.09.2022
Accepted for publication: 03.10.2022

#Ученичество. 2022. Вып. 1. С. 54–62.
#Apprenticeship. 2022. Issue 1. P. 54–62.

Научная статья
УДК 82-93(470)

В. БИАНИКИ В КНИГАХ ДЛЯ ЧТЕНИЯ 1920–30-х гг. (о хрестоматизации творчества писателя)

З. В. Климас¹
С. Г. Маслинская²

¹ НИУ «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург)
² Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН

Аннотация. Популярность творчества В. Бианки в 1920–1930-е годы определила интерес к нему составителей хрестоматий для обучения чтению. Одни авторы включали произведения натуралиста без изменений, другие составители значительно перерабатывали тексты. На примере его произведений, включенных в книги для чтения 1920 – начала 1930-х гг., целесообразно изучать приемы обработки беллетристического текста при помещении его в хрестоматию. Инерция хрестоматизации произведений, предназначенных для обучения чтению, проявляется в редуцировании тех элементов, которые контрастируют со сложившимся представлением об образцовом хрестоматийном тексте. Основными признаками такого текста являются линейное повествование с одним–двумя персонажами, лишенное конкретных деталей описание места и времени действия, отсутствие указаний на конкретные прототипы событий и их очевидцев. Опираясь на это представление об учебном тексте, авторы книг для чтения сокращают в текстах Бианки описательные детали, разреживают количество персонажей, генерализируют события и в конечном итоге трансформируют нарративную специфику (аннигиляция нарратора и монтажных принципов композиции), устраняют авторские идейные интенции. Таким образом, переработка произведений В. Бианки приводила к критичным искажениям их естественнонаучного и этического содержания, а также частичному или полному разрушению их экспериментальной специфики.

Ключевые слова: Виталий Бианки, книга для чтения, хрестоматизация, зообеллетристика, «Лесная газета».

Scientific Article
UDC 82-93(470)

VITALY BIANKI IN THE SCHOOL ANTHOLOGIES IN THE 1920S-1930S (ON THE REVISIONS UPON INCLUSION IN THE ANTHOLOGIES)

Z. V. Klimas¹
S. G. Maslinskaya²

¹ Russian Academy of Sciences (IRLI)
(St. Petersburg, Russia)
² Institute of Russian Literature (Pushkinskij Dom)

Abstract. The popularity of Vitaly Bianki's work in the 1920s and 1930s determined the interest of writers in reading anthologies for the elementary school books. Some authors included the naturalist's works unchanged, while others revised the texts considerably. The aim of the study is to examine the methods of editing the fiction text when placing it in the anthology on the example of the works of V. Bianki included in the reading books of the 1920s and early 1930s. The novelty lies in the fact that the inertia of the anthologization of works aimed at teaching reading appears in the reduction of those elements that contrast with the prevailing idea of an exemplary text. The main features of such a text are a linear narrative with one or two characters, a description of the place and time of action that lacks

specific details, and the absence of references to specific prototypes and their witnesses. Based on this notion of the educational text, authors of reading books reduce descriptive details in Bianki's texts, sparse the number of characters, generalise events and eventually transform narrative features (annihilation of the narrator and montage principles of composition) and eliminate the author's ideological intentions. The results are as follows: editing the works of Vitaly Bianki led to critical distortions of their natural science and ethical content, as well as partial or complete destruction of their experimental specificity.

Keywords: VitalyBianki, elementary school books, reading books, anthologization, animal fiction, the "Lesnaya Gazeta".

© Климас З. В., Маслинская С. Г., 2022

© Klimas Z. V., Maslinskaya S. G., 2022

Виталий Бианки дебютировал в 1923 г. в журнале «Воробей» с рассказом «Путешествие красноголового воробья». В последующие годы выпуск журнальных версий его произведений и их книжных изданий шел по нарастающей. Начиная с первой книжки в 1924 г. произведения В. Бианки публиковались каждый год до 1940 г⁴. Их количество выросло в четыре раза – с 7 изданий в 1924-м до 28 – к 1930 г. Тиражи были весьма высоки по тем временам: суммарный тираж книг в 1924 г. составил 43500 экземпляров, а в 1930 г. – 825000. Столь высокая популярность писателя определялась не столько новой темой (натуралистическая проза к 1920-м гг. уже уверенно была представлена на книжном рынке для детей), сколько новыми нарративными приемами в его творчестве. Новаторство Бианки распространялось и на композицию, и на жанровые эксперименты, и на приемы повествования [Маслинская, 2020]. Монтаж как основной прием создания произведения, эксперименты с нелитературными жанрами письма (газетой, фельетоном и пр.), введение в повествование фигуры наблюдателя – эти и другие свойства прозы Бианки определили его быстро растущую популярность как у детей, так и у взрослых экспертов.

Неудивительно, что при составлении хрестоматий для чтения произведения В. Бианки также оказались востребованы. Тексты писателя появляются в советских учебных книгах практически сразу после первой публикации: «Путешествие красноголового воробья» уже на следующий год помещается в хрестоматию И. Сверчкова [Сверчков, 1924, с. 122–128], вышедшую в Государственном издательстве в Ленинграде. В том же году в Новониколаевске в книге для чтения публикуется рассказ «Сколько у кого детей» (без указания авторства) [Венгров, Осмоловский, 1924, с. 151]. В 1925 г. можно обнаружить переработанные тексты «Кто чем поет» и «Чей нос лучше» под одноименными заголовками [«Зеленый шум», 1925], «Чьи это ноги» [Соколов, Соколова, 1925] (републикация в: [Соколов, 1929]), последний рассказ появляется и на страницах советского учебника и в 1927 г. в содержании рабочей книги «В родном краю» [Васильев, 1927]. В пособие «Прочитай и расскажи» включены четыре рассказа В. Бианки в исходном авторском виде: «Кукушонок», «Первая охота», «Чьи это ноги» и «Кто чем поет» [Канарская, Фарафонтова, 1927]. Учебник «В новой школе» за 1929 г., помимо текстов из «Лесной газеты», содержит в сокращенном виде и рассказ «Чей нос лучше».

Особой популярностью у составителей хрестоматий пользовались тексты из «Лесной газеты», которая выходила в журнале «Воробей» («Новый Робинзон») в 1924–1925 гг. Переработанные варианты текстов Бианки в книгах для чтения

⁴ Все количественные данные приведены на основании библиографического указателя И. И. Старцева [Старцев, 1933], [Старцев, 1941].

встречаются регулярно: «Бесплатные столовые» [«В новой школе», 1929, с. 212–213], «Замороженные лягушата» [«В новой школе», 1929, с. 213], «Лесной оркестр» [Устинов, 1925, с. 25–26], «Первая телеграмма из лесу» [Фортулатова, 1933, с. 72], «Сколько у кого детей?» [Венгров, Осмоловский, 1924, с. 151], «Сосунки в лесу» [Алексеева, Беляков, Орлова, Флеров, 1932, с. 84–85], «Холодно в лесу, холодно» [«К новой жизни», 1930, с. 243–245] и др.

Рассматривая использование текстов Бианки в хрестоматиях диахронически, можно обнаружить, что к 1930-м гг. писатель существенно укрепляет свои позиции в школьном каноне. Если в 1924 г. к рассказам Бианки обращаются авторы только двух хрестоматий, то через пять лет произведения писателя встречаются уже в шести учебных изданиях, среди которых есть и весьма тиражные (например, «Игра и труд» [Соколов, 1929] и «Ясное утро» [Флеров, 1929]). С 1933 года 7 рассказов из «Лесной газеты» входят в состав многотиражного учебника Е. Я. Фортунатовой «Книга для чтения» [Фортулатова, 1933]. Из 64 хрестоматий, изданных в период с 1925 по 1935 гг., в 16 из них были обнаружены произведения Бианки (в том числе опубликованные без указания авторства). Всего в хрестоматиях рассматриваемого периода можно насчитать 23 текста Бианки, самые частотные из которых – «Чей нос лучше» и «Чьи это ноги» (оба они встречаются трижды в разных изданиях).

Против фрагментации и антропоморфизма

При включении художественного текста в книги для чтения они, как правило, подвергаются обработке. Как пишет исследовательница школьных хрестоматий А. Сенькина, «для того чтобы фрагмент казался автономным и самодостаточным, нередко составители не только старались выбрать из художественных произведений часть, представляющую собой единое целое по своему содержанию и художественной форме, но и сами делали его таковым, подвергая логической и синтаксической обработке. В том случае, когда выбранный фрагмент повествует о каком-либо событии (или событиях), это событие перестает быть органичной составляющей макросюжета и становится основой нового, самостоятельного повествования. Одновременно теряются исходные и возникают новые смысловые связи и акценты» [Сенькина, 2014, с. 357].

Этому общему принципу следуют и составители хрестоматий, использовавшие произведения Бианки. В хрестоматии «Зеленый шум» за 1925 г. можно обнаружить переработанные тексты «Кто чем поет» и «Чей нос лучше» под одноименными заголовками. Если сравнить этот материал с рассказами, опубликованными издательством «Радуга» в 1924 г. [Бианки, 1924], то можно обнаружить, что исходные тексты сильно сокращены. Составители вырезали из текста «Кто чем поет» фрагменты о выпи, лесном жуке и бекасе, в то время как описания лягушек, аиста, дятла, шмеля и саранчи остались. Текст «Чьи это ноги», вошедший в книгу для чтения «День за днем», составители переработали еще более серьезно [Соколов, Соколова, 1926, с. 129–130]. А. Ф. Соколова и К. Н. Соколов не только сократили исходный текст, сохранив при этом общую идею (знакомство с ногами птиц), но подобрали замену основным и второстепенным персонажам. Теперь это не диалог между Жаворонком и Медянкой, а разговор сына с отцом, который рассказывает первому об особенностях анатомии птиц.

Засмотрелся Ваня на этот рисунок и кричит:

– Тятя, смотри, какие ходули. Разве эта птица не летает?

– Журавли-то? Разве ты не видел, как они летели у нас весной? Но ведь они живут в болоте. Ходят они там и высматривают змей да лягушек. С малыши ногами такой работой не займешься.

Взглянул Ваня на другой рисунок и говорит отцу:

– Посмотри, а у этой птицы еще смешнее ноги. Какие они неуклюжие, широкие! Смотри, какие перепонки между пальцами!

– Да ведь это же наш гусь. Гусь тоже водная птица, – сказал отец. – По земле с такими ногами ходить трудно, но в воде с ними очень удобно: повернешь боком, – они воду, как ножом, режут; растопыришь пальцы, – и весло готово.

– А вот посмотри, какие я тебе покажу сейчас ноги. – И отец показал Ване ноги с четырьмя крючковатыми пальцами и длинными острыми когтями [Соколов, Соколова, 1926, с. 129–130].

Редакторы рассматриваемой книги кардинально меняют оптику рассказа: птицы представляются через призму человеческого взгляда. Кроме того, в целях упрощения естественнонаучного содержания чомга-нырец сменяется гусем. Таким образом обработанный текст с одной стороны демонстрирует отказ от антропоморфизма в изображении животных, а с другой – очевидно отсылает к просветительской традиции предъявления ребенку научного знания и напоминает уже анахронистические к началу XX века приемы катехизисного типа изложения естественнонаучного знания. Важно подчеркнуть, что об анахроничности мы говорим применительно к беллетристическому типу письма, в то время как в научно-популярной детской литературе (различных энциклопедических изданиях и т. п.) вопросно-ответная форма сохраняет свои позиции и в 1920-е гг., и позднее.

Группировка представителей животного мира по тем или иным анатомическим признакам позволяет Бианки эффективно охарактеризовать большое количество животных в одном рассказе, практически воплощая линнеевскую таксономию в беллетризованной форме. Для многих коротких произведений Бианки характерна многонаселенность персонажами: количество их колеблется в районе 8–15 (в рассказе «Чьи это ноги» можно насчитать девять представителей одной среды обитания, а в рассказе «Кто чем поет» – восемь). В рассказе «Чей нос лучше» Бианки упоминает десять видов птиц, а в хрестоматии исходная задача познакомить с анатомией птиц сворачивается до характеристики одной птиц.

Мухолов-Тонконос сидел на ветке и смотрел по сторонам. Как только полетит мимо муха или бабочка, он сейчас же погонится за ней, поймает и проглотит. Потом опять сидит на ветке и опять ждет, высматривает.

– Очень уж ему утомительно пропитание себе добывать [Соколов, Соколова, 1926, с. 231].

Книга для чтения не разворачивает перед юным читателем панораму видового разнообразия, ее задача иная – предложить для чтения текст, исходя из особенностей рецепции начинающего читателя, не перегружать его обилием информации. Такой подход влечет за собой коренную трансформацию исходного авторского текста: просветительские цели Бианки вступают в противоречие с задачами обучения чтению, для решения которых текст должен стремиться к линейной нарративной прозрачности (в том числе и за счет малого количества персонажей).

Чуть более развернутый вариант дается спустя три года в хрестоматии 1929 г.

Мухолов-Тонконос сидел на ветке и смотрел по сторонам. Как только полетит мимо муха или бабочка, он сейчас же погонится за ней, поймает и проглотит. Потом опять сидит на ветке и опять ждет, высматривает.

Очень уж ему утомительно, пропитание себе добывать. Целый день трудится, трудится, ни отдыха, ни покоя не знает, а все впроголодь живет.

Сами подумайте: сколько мошек надо поймать, чтобы сытым быть. А зернышки клевать он не может: нос у него слишком тонок [«В новой школе», 1929, с. 340–341].

Составитель хрестоматии меняет лицо повествования (с первого на третье), переадресует обращение («сами подумайте») с персонажа (Дубоноса) на читателя-ребенка, очевидно делая это для усиления дидактического эффекта.

К особенностям нарративного строения ранних произведений Бианки стоит отнести и дискретность при описании тех или иных явлений природы, и фрагментацию животного (и, соответственно, фрагментацию «картинки»). Читатель должен составить своё мнение о существе по одной части его тела. Так, в рассказе «Чей нос лучше» автор сопоставляет и объединяет птиц по их клювам, в книжке «Чьи это ноги» – по ногам, «Кто чем поет» – по звукам, издаваемым животными. Такой подход к созданию образа мира – часть авангардного его видения в 1920-е гг., когда мир распадается на части и заново собрать его должен сам наблюдатель. Однако при попадании в хрестоматию это новое мировоззрение уступает место линейной дескриптивности.

При переработке произведений Бианки для включения в хрестоматию заметно сокращение фрагментов, связанных с описанием эмоциональных состояний птиц, то есть характеристиках, основанных на антропоморфизме. Так, из перепечатанного в хрестоматии рассказа «Ночная тревога» удалены описания тоски домашних гусей и уток по свободному полету [Флеров, 1929, с. 70]. К концу 1920-х и началу 1930-х тенденция нормализовать ответы на экзистенциальные вызовы проявляется все отчетливее.

Сравним версии заметки «Сосунки в снегу» в издании «Лесной газеты» [Бианки, 1929, с. 13–14] и в книге для чтения для второго класса, составленной Е. Я. Фортунатовой [Фортунатова, 1933, с. 72]:

Бианки, 1929 г.

У зайчихи родились маленькие зайчата. Их два. Они похожи на клубочки мягкой шерстки с ножками. Родились они прямо на снегу, на наст. Поэтому их зовут настовиками. Глаза у зайчат с самого начала были открыты. Через несколько часов после их появления на свет зайчиха-мать проголодалась, оставила их в снегу и побежала кормиться в лес. Когда она вернулась, на старом месте ни одного зайчонка не было. Они уже научились бегать. Им наскучило ждать, и они удрали. Перепуганная мать принялась громко хлопать длинными ушами. Один из зайчат оказался поблизости. Он услышал этот звук и прибежал к матери. Другой заблудился или замерз, а может быть, его съела лисица.

Фортунатова, 1933 г.

У зайчихи родились маленькие зайчата. Шестеро. Они похожи на клубочки мягкой шерсти с ножками. Родились они прямо на снегу. Глаза у зайчат с самого начала открыты. Через несколько часов после их появления на свет зайчиха-мать проголодалась. Она оставила их в снегу и побежала покормиться в лес. Когда она вернулась на старое место, ни одного зайчика не было. Перепуганная мать принялась хлопать длинными ушами. Так зайчихи зовут своих детенышей. На ее зов вернулись только трое из шестерых. Остальные заблудились и замерзли. А может быть, их съела лисица.

Оставляя в стороне комментарии по поводу введения Бианки зоологической терминологии (наст → настовики), обратим внимание только на увеличение количества детенышей: с двух до шести, и соответственно одного и трех выживших. Чем вызвано увеличение поголовья зайцев, остается только гадать, можно

предложить, что лучше больше выживших зайцев, чем меньше. Заметно, что Фортунатова сокращает аргументы поведения детенышей (*они уже научились бегать; им наскучило ждать, и они удрали*), а сами они из *зайчат* превращаются в *зайчиков*: от термина – к уменьшительному разговорному наименованию детенышей. Антропоморфизм Бианки (прежде всего проявляющийся в передаче эмоционального состояния животных – «наскучило ждать») сменяется анекдотом о заблудившихся/съеденных зайчиках.

Помимо сокращения авторы хрестоматий прибегали к заменам. При переносе в хрестоматию тексты перерабатываются, чтобы придать содержанию узнаваемость, заменить одни реалии на другие, более универсальные, например, в заметке «Стеклянные лягушата» [Бианки, 1929, с. 166–167] действующие лица – «наши лескоры», а в хрестоматии – «ребятишки» из «одной деревни под Ленинградом» [«В новой школе», 1929, с. 215]. Следуя традиции переименовывать тексты, включаемые в хрестоматию (см. об этом [Сенькина, 2014, с. 355–356]), заменено и название заметки («Стеклянные лягушата» на «Замороженные лягушата») с целью снять его метафоричность. Это связано с дидактическими задачами хрестоматии: «Изменение названия выполняло уточняющую и объяснительную функцию, обозначая для учащегося те смыслы, которые необходимо вычитать из текста» [Сенькина, 2014, с. 356].

Тем не менее не всегда составители стремились редуцировать авторский вариант или вносить в него какие-то замены: в пособии для рассказывания А. Канарской и Т. Фарафоновой, вышедшем в 1927 г., текст Бианки приведен без сокращений [Канарская, Фарафонов, 1927, с. 106–109]. В это же пособие были включены полные версии и других рассказов – «Кукушонок», «Кто чем поет», «Первая охота». Без изменений, например, перепечатывались «Игры и пляски» [Бианки, 1929, с. 44–45] в той же хрестоматии [«В новой школе», 1929, с. 322] или «Жертвы стужи» [Бианки, 1929, с. 165–166] в ней же [«В новой школе», 1929, с. 214–215].

Глядеть на мир открытыми глазами...

Еще одним важнейшим свойством натуралистической прозы Бианки является особенность авторской точки зрения. Именно применительно к наблюдениям над природой в детской литературе стал формироваться новый тип повествования – заметки очевидца.

Можно было бы ожидать, что будут и иные сюжетно-тематические разновидности, позволяющие изобразить ребенка-наблюдателя, например, путешествие. Однако при всем разнообразии произведений о мешочниках и беспризорных странниках в 1920-е гг. в них не предпринимались попытки представить ребенка-наблюдателя. Равно как и в производственной книжке, которая писалась и в форме экскурсий на заводы и стройки. В этих книгах рецептивные особенности непосредственного наблюдения никак не изображались [см., например, Лопатин, 1925; Сурожский, 1925].

Единственным тематическим полем, на котором разрабатывался новый тип нарратора – я-повествование наблюдателя, стало знакомство с окружающим природным миром. В журнальных публикациях можно встретить короткие зарисовки и заметки о том, как ребенок наблюдает какой-то случай из жизни природы. К примеру, заметка «Воробушки» начинается со слов: «Иду как-то садом, – слышу писк, мяуканье, шум в кустах. Раздвинул ветви. Вот так история!» [Власов, 1924, с. 12]. Регулярно публиковались короткие заметки юных корреспондентов, описывающих те или иные ситуации, подчас анекдотические, с участием домашних и диких животных.

В 1920-е гг. интенсивно развивалось юннатское движение, в основе которого лежали прежде всего методы наблюдения за миром природы, во вторую очередь – опытные производства. В этом контексте натуралистическая проза В. Бианки выглядела весьма новаторской и вполне современной, отвечала на запросы на естественнонаучное просвещение детей и привитие идей невмешательства в природный мир и стороннего его созерцания. Не случайно в отзывах на книжки писателя подчеркивалось, для «юннатов – активных наблюдателей природы» [Яхонтов, 1929, с. 49] произведения Бианки – важнейшее подспорье в формировании навыка всматривания в природу.

Однако при помещении произведений Бианки в книги для чтения это их полезное свойство редуцировалось, будучи изъятым из нарративного целого. Так происходит с текстом «Первая телеграмма из лесу» из «Лесной газеты» [Бианки, 1929, с. 13], включенным в хрестоматию Е. Я. Фортунатовой [Фортунатова, 1933, с. 72].

Бианки, 1929 г.

Прилетели стаи грачей. Весна началась. Родились первые зверята. У лосей и козюль отрастают новые рога. Волки, лисицы, зайцы, белки, куницы начали перекрашиваться в летние цвета. В лесу запели чижи, синицы и корольки. Ждем скворцов и жаворонков. Мы отыскивали берлогу медведя под корнями вывороченной ели. Дежури́м, сообщим о его выходе. Струйки тающего снега собираются подо льдом. В лесу капель: тает снег на деревьях. По ночам морозы куют лед.

Фортунатова, 1933 г.

Прилетели стаи грачей. В лесу запели чижи, синицы и корольки. Ждем скворцов и жаворонков. Струйки талого снега собираются подо льдом. В лесу капель: тает снег на деревьях. По ночам морозы сковывают лед. Самка-ворона снесла первое яйцо. Чтобы яйцо не застыло и птенчик в нем не замерз, ворониха не оставляет гнезда. Пищу ей приносит ворон. Вода выступает на лед. Снег рушится, а глухари току́ют, дятлы бараба́ют. Медведь еще спит.

При общем сохранении «телеграммного стиля письма» значимы отличия. У Бианки – дробные визуальные образы (стаи грачей, детеныши, перечисление животных, меняющих окраску) создают с одной стороны густонаселенность леса животными, а с другой – за визуальным образом следуют звуки (трели разных птиц). Затем вводятся рассказчики и одновременно наблюдатели («мы отыскивали» – спец. корреспонденты, указанные в заголовке у Бианки). Они – активные участники наблюдения за медведем. В финале зарисовки дана общая погодная характеристика неживой природы. У Фортунатовой при переработке сохраняются только упоминания птиц, описание неживой природы помещены в середину текста. Не сохранена последовательность *вид-звук-вид/звук*. В сокращенном виде вставлен фрагмент другого текста Бианки – «Первое яйцо» – о вороне и ее первом зимнем птенце. В финале сообщается о спящем медведе, информация о нем дается вне присутствия наблюдателя как любое внешнее по отношению к объекту наблюдения энциклопедическое знание.

Мир зимней природы и ее обитателей в изложении Фортунатовой нормализован, рассказчик видит меньше животных и птиц (чтобы не рассеивать внимание читателя), особенности его восприятия (сначала увидел, потом услышал) никак не передаются, нет интериоризации (такую картину можно увидеть и из окна, а то, что медведь зимой спит, и так рассказчику известно, искать его в снегу не надо). Таким образом, то, что является новаторством монтажного натуралистического письма Бианки, в хрестоматии устраняется, выпрямляется и приобретает целостность. Такое видение лишено стыков и разрывов, оно демонстрирует

живописное расположение персонажей на картинке, микродинамики, столь свойственной «Лесной газете», в хрестоматии нет.

Выявленные особенности хрестоматизации произведений В. Бианки не являются оригинальными по отношению именно к ним. На примере Бианки мы продемонстрировали известные приемы сокращения художественного текста для включения его в хрестоматию. Однако если в целом взглянуть на зообеллетристику 1920-х гг. (прежде всего на новаторство зообеллетристики Бианки) и ее хрестоматизацию в те же годы и затем в 1930-е, заметно, насколько хрестоматия невосприимчива к текущим нарративным экспериментам и мировоззренческим сдвигам, стоящим за ними.

Инерция хрестоматизации произведений для начального обучения чтению проявляется прежде всего в редуцировании тех элементов, которые контрастируют со сложившимся «образом» хрестоматийного текста. С точки зрения составителей хрестоматии, прежде всего, это линейное повествование с одним-двумя персонажами, лишенное конкретных деталей описание места и времени действия, отсутствие указаний на прототипы событий и их очевидцев. Опираясь на это представление об учебном тексте, авторы хрестоматий сокращают в текстах Бианки описательные детали, разреживают количество персонажей, генерализируют события и в конечном итоге трансформируют и нарративную специфику (аннигиляция нарратора и монтажных принципов композиции), и авторские идейные интенции.

Нормализация и стабилизация нарратива о природе в хрестоматиях может интерпретироваться как охранительная стратегия образования как такового. Тем не менее особенно заметно это вмешательство не в линейные нарративы в духе О. Перовской или М. Пришвина, а при использовании экспериментальных опытов авангардистов – таких, как Виталий Бианки.

Литература

1. Алексеева А. В., Беляков Н. Д., Орлова В. Г., Флеров О. В. Ребята-октябрята: Книга после букваря для 1-го года обучения в городской школе: Обществоведение. Естествознание. М.: Моучгиз, 1932. 96 с.
2. Бианки В. В. Чей нос лучше? Пг.; М.: Радуга, 1924. 16 с.
3. Бианки В. В. Лесная газета. М.; Л.: Госиздат, 1929. 192 с.
4. В новой школе: книга для работы во второй группе городской школы / сост. Е. Е. Соловьева [и др.]. М.; Л.: Госиздат, 1929. 383 с.
5. Васильев Г. П. В родном краю: рабочая книга для 3-го года обучения. М.; Л.: Гос. изд-во, 1927. 399 с.
6. Венгров Н., Осмоловский Н. Мы в школе: книга вторая для работы в школах Сибири. Новониколаевск: Сибкрайиздат, 1924. 158 с.
7. Власов А. Воробушки // Мурзилка. 1924. № 3. С. 12.
8. Зеленый шум: хрестоматия для трудовой школы: второй год / сост. Е. Е. Соловьева [и др.]. М.; Л.: Госиздат, 1925. 388 с.
9. К новой жизни: рабочая книга для второго года обучения городской и фабрично-заводской школы I ступени / И. И. Лесневский [и др.]. М.: Работник просв., 1930. 295 с.
10. Канарская А., Фарафонтова Т. Прочитай и расскажи: пособие по рассказыванию в младших группах школы I ступени. В 6 кн. М.: Работник просвещения, 1927.
11. Лопатин П. Моя поездка на Волховстрой. М.: Молодая гвардия, 1925. 42 с.
12. Маслинская С. Г. Зообеллетристика начала XX в.: авангард и педагогика // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2020. Вып. 57. С. 136–150.

13. Сверчков И. Хрестоматия Восьмилетка: книга для I отделения сельской школы. Л.: Госиздат, 1924. 226 с.
14. Сенькина А. Трансформации художественного текста в хрестоматиях XIX в.: к вопросу о школьном каноне // Детские чтения. 2014. № 2 (6). С. 349–365.
15. Соколова А. Ф., Соколова К. Н. День за днем: Первая книга для чтения в деревенской школе. М.; Л.: Гос. изд-во, 1926. 208 с.
16. Соколов К. Н. Игра и труд: Вторая книга для чтения и работы в городской школе. М.; Л.: Гос. изд-во, 1929. 199 с.
17. Старцев И. И. Детская литература: библиография [Вып. 1]: 1918-1931. М.: Мол. гвардия, 1933. 328 с.
18. Старцев И. И. Детская литература: библиография [Вып. 2]: 1932-1939. М.: Мол. гвардия, 1941. 376 с.
19. Сурожский П. На Волховстрое. М.; Л.: Мол. гвардия. 1925. 62 с.
20. Устинов И. В. Новь: рабочая книга на 2-м году обучения в сельской: с материалом для развития навыков в чтении, письме и счете / сост. А. Лебедев, В. Поляков, В. Устинов, В. Давыдов. Л.: Гос. изд-во, 1925. 168 с.
21. Флеров О. В. Ясное утро: книга для работы и чтения на 2-м году обучения. М.; Л.: Гос. изд-во, 1929. 383 с.
22. Флеров О. В. Ясное утро: книга для чтения и работы в первой группе сельской школы. М.; Л.: Госиздат, 1930. 240 с.
23. Фортунатова Е. Я. Книга для чтения для второго класса. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1933. 177 с.
24. Яхонтов А. А. Свежая струя в нашей детской зообеллетристике (о книжках Виталия Бианки) // Книга детям. 1929. № 4-5. С. 47–52.

Статья поступила в редакцию: 27.06.2022
Одобрена после рецензирования: 12.09.2022
Принята к публикации: 03.10.2022

The article was submitted: 27.06.2022
Approved after reviewing: 12.09.2022
Accepted for publication: 03.10.2022

Научная статья
УДК 372.416(470)

ВОЛШЕБНЫЕ ГОРОДА В РОССИЙСКИХ АЗБУКАХ И БУКВАРЯХ РУБЕЖА СТОЛЕТИЙ (1991–2003)⁵

Е. Ю. Ромашина

Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого

Аннотация. Цель исследования – выявление особенностей презентации городского пространства в российских азбуках и букварях рубежа XX–XXI вв. Проанализированы 24 учебника, изданные в интервале 1991–2003 гг., определены новые тенденции представления в них темы «город». Общая гуманизация и диверсификация образовательного процесса в российской школе того времени привели к вытеснению из букварей идеи города как олицетворения государства. Наряду с реальными городами (Новгород, Ярославль, Самара и т. д.) в пособиях появились «волшебные» города. Названия и дидактические функции некоторых из них были непосредственно связаны с процессом обучения грамоте – Букваринск, город Книжечеев и т. п.; но встречались и сугубо фантастические локации – город Грибов и др. Анализ показал, что появление в букваре волшебного города – чаще результат работы художника, а не автора текста. При несовпадении вербального и визуального нарративов во всех случаях иллюстрации более «свободны», фантазийны и интересны с точки зрения представления в них городского пространства. Новизна авторского подхода заключается в сочетании историко-педагогического анализа с методами visual studies. В результате исследования выявлен приоритет визуального ряда учебника в процессе его «освобождения» от жесткого дидактизма советской эпохи.

Ключевые слова: учебник, букварь, азбука, город, дидактическая функция, текст, визуальный ряд.

Scientific Article
UDC 372.416(470)

MAGIC CITIES IN THE RUSSIAN PRIMERS AT THE TURN OF THE CENTURIES (1991-2003)

Ekaterina Romashina

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Abstract. The purpose of the study is to identify the features of the presentation of urban space in Russian alphabets and primers at the turn of the 20th-21st centuries. The article analyses 24 textbooks published between 1991 and 2003 and identifies new trends in the representation of the topic "city" in them. The general humanization and diversification of education in the Russian school of that time led to the displacement of the idea of the city as the personification of the state from the primers. Along with real cities (Novgorod, Yaroslavl, Samara, etc.), "magic cities" appeared in the manuals. The names and didactic functions of some of them were directly related to the process of teaching literacy – Bukvarinsk (lit. "ABC-city"), the City of Book Lovers, etc.; but there were also purely fantastic locations – the City of

⁵ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00246.

Mushrooms, etc. The analysis showed that the appearance of a magical city in the primer is more often the result of the work of the artist, and not the author of the text. If the verbal and visual narratives did not match, in all cases the illustrations were more “free”, fantasy-like and interesting in terms of representing the urban space in them. The novelty of the author's approach lies in the combination of historical analysis with the methods of visual studies. As a result, the article reveals the priority of the visual range of the textbook in the process of “liberation” from the rigid didacticism of the Soviet era.

Keywords: textbook, primer, ABC book, city, town, didactic function, text, visuals

© Ромашина Е. Ю., 2022

© Romashina E., 2022

Город как особая тема появился в текстах и иллюстрациях российских азбук и букварей в 1860–70-х гг. [11]. Однако примерно до середины 1920-х гг. «рустицизм» оставался преобладающей дидактической идеей пособий для первоначального обучения грамоте [10; 13–15]. Позднее процессы индустриализации, массовой миграции и стремительного увеличения численности городского населения привели к расширению и нарастанию тенденций урбанизма на страницах школьных учебников [12]. Эта тенденция сохранялась на протяжении всего XX столетия, букварь преобразался не только с точки зрения его внешнего облика, но и в методическом отношении: к началу XXI века пространство города стало выполнять в учебнике иные функции, реализовывать принципиально новые образовательные задачи.

Мы рассмотрим один из сюжетов, непосредственно связанный с этой темой, в российских азбуках и букварях 1990 – 2000-х гг. – волшебный город.

Традиционно (в XVIII–XX вв.) город как концепт, как обобщенное экономическое, социально-политическое и культурное явление довольно редко был представлен на страницах российских, а потом и советских учебников. Гораздо чаще это был конкретный город, в абсолютном большинстве случаев – Москва как символ государственности, национальной идентичности, концентрации самой «идеи» городской жизни. Еще в начале 1990-х гг. это было именно так, и фотография (!) Красной площади встречала начинающего читателя на первом же развороте «Азбуки» В. Г. Горецкого [3, с. 4–5]. Но к концу десятилетия ситуация кардинальным образом изменилась. Из 24 проанализированных нами учебников, изданных в интервале 1991–2003 гг., в пяти темы города не оказалось совсем, в пятнадцати Москва, Новгород, Ярославль и другие «настоящие» географические объекты соседствуют с неким «городом вообще», а в четырех учебниках действие разворачивается в фантазийном городском пространстве, без единого упоминания реальных локаций.

Мы остановим свое внимание на последнем варианте. Наиболее подробно рассмотрим «Букварь» Т. М. и И. Л. Андриановых, полностью выстроенный в визуальном пространстве волшебного города художника Марины Губской [1]. Также обратимся к учебникам, где фантастический город присутствует, хотя и не играет решающей роли в текстовых и иллюстративных сюжетах [3–9].

Букварь заслуженного учителя РФ Таисии Михайловны Андриановой выдержал целый ряд переизданий и в настоящий момент входит в состав комплекта пособий «Планета знаний». Учебник не раз перерабатывался автором, существенно менял и свой облик. Рисунки М. Губской иллюстрировали издания 2002, 2003, 2005 гг., мы будем говорить именно о них⁶.

⁶ Экземпляр учебника, рассмотренный мною de visu, находился в коллекции В. Г. Безрогова (1959–2019). Книга содержит множество маргиналий, выполненных рукой Виталия Григорьевича. В целом они посвящены иной теме (гендер и семейные

Читатель знакомится с удивительным городом на обложке букваря, затем путешествует по его улицам и площадям (городские локации присутствуют на 23 страницах учебника из 116) и прощается с ним.

Город на обложке развернут широкой панорамой: двухэтажные дома под черепичными крышами, полукруглые окна, ажурные решетки балконов, миниатюрные башенки, каминные трубы, старинные фонари и много зелени. Театр, аптека, школа. И смешные автомобили с фарами-глазами. Общее впечатление североευропейского или прибалтийского города – такого, каким его изображают в детских сказочных фильмах. Домами–декорациями называет их в своих примечаниях В. Г. Безрогов (рис. 1).



Рис. 1. Андрианова Т. М., Андрианова И. Л. Букварь. Самара, 2003. Обложка.

Над городом парит ковер-самолет – это тот же самый букварь, раскрытый на 11-й странице. На ковре разместились дети (три девочки и мальчик), каждый – со своим другом – сказочным героем (Винни-Пух, кот Матроскин, Белый Кролик и

отношения), но ряд наблюдений оказались важными для нашего исследования. Всякий раз в случае обращения к ним это оговаривается в тексте или примечаниях.

Братец Лис)⁷. Далее на страницах учебника мы всюду видим тот же город – узнаваемый и разный. Художник последовательно приближает к нам кусочки панорамы – и помогает во всех подробностях рассмотреть любимые места волшебного города. Нет ни одного отступления от этого правила: даже если за окном у героя лишь малюсенький кусочек пейзажа, сомневаться не приходится – мы находимся в том же городе.

Первая «приближенная» локация – школа [1, с. 3]. Абсолютно точно художник переносит сюда фрагмент обложки, укрупняет его и наполняет подробностями. Сюжет обретает новых действующих лиц – бабушку и малышей, радостно провожающих старших братьев и сестер в школу. На пороге несколько искусственным приглашающим жестом детей встречает молодая улыбающаяся учительница с большим букетом⁸. Отметим, что общее настроение иллюстрации иное, чем у сопутствующего текста: в нем идет речь, о том, что «с теплым летом расставаться грустно нам с тобою», но «колокольчик зазвенел звонкий и веселый» [1, с. 3]. На рисунке ни одной ноты грусти нет.

Чтобы разместить всех героев, художнику пришлось пожертвовать красивым зеленым домом рядом со школой, но в целом пространство точно такое же, каким мы его видели на обложке с высоты птичьего полета.

Следующий наш взгляд на город – с балкона одного из домов чуть наискосок от школы. Нам открываются новые подробности: оказывается, в городе есть речка, а на другом ее берегу – деревня или слобода (русские бревенчатые домики и купола православного храма довольно странно смотрятся рядом с «европейским» пейзажем высокого «городского» берега). Текст на странице очень симпатичный:

Вот соседи по этажу.

Каждый вечер на них гляжу.

Вот соседи в доме моем:

Во дворе мы всех узнаем.

А на улицах шум и говор:

Это полный соседей город.

А за городом – вся страна:

Вся соседями населена.

А. Кондратьев [1, с. 4].

Город становится обжитым и близким, понятным ребенку в этом движении от ближних соседей к дальним, от одних хороших людей – к другим⁹.

Узнаваемые дома, фонари и крыши, – все это мы видим в букваре еще не раз: за окном детской, фоном уличных сцен (работа дворника, переход проезжей части под

⁷ Обозначим два важных и интересных наблюдения В. Г. Безрогова. Во-первых, подобная композиция обложки существенно и существенно отличается от предшествующей советской традиции. Теперь ребенку транслируется идея о том, что «чтение важно не само по себе, но как средство, как инструмент, операционное умение, ведущее к власти над миром, как частным, так и публичным. В советское время ты обязан учиться, сел за парту и читай! Теперь чтение тебе важно самому, чтобы лететь над миром, быть выше него».

Во-вторых, эта иллюстрация создает впечатление индивидуальности и обособленности ребенка в познавательном процессе: «В овладении (совершенствовании) им [умением читать] в школе ты не вместе с другими детьми, ты рядом с ними, но – один. Даже Вини-Пух и тот одинок на ковре-букваре». На обложке каждый из детей смотрит в свою сторону и занят своим делом: рисует, разговаривает с Котом или Кроликом, но не друг с другом. На титульной странице букваря помещена пустая рама картины, рядом с ней – карандаши, краски и фотоаппарат: явное приглашение хозяину книги поместить сюда свой личный портрет.

⁸ Интересно, что на с. 38 та же женщина изображена в кругу семьи, в роли мамы героини стихотворения. Она разливает чай своим домочадцам, расположившимся за круглым столом. Очень непривычный для букваря посыл: учительница – тоже человек, да еще одновременно выполняющий в отношении одного и того же ребенка разные социальные роли. На с. 49 она опять учительница Анна Ивановна, обсуждающая с ребятами (и с дочкой?) любимые стихи.

⁹ Отметим, что соседняя на развороте страница посвящена теме «Наша Родина – Россия» с гербом, флагом и изображениями народов Севера, Юга и Востока (но не Запада). «Союз нерушимый республик свободных» – комментирует этот иллюстративный ряд В. Г. Безрогов.

светофором, прогулка мамы с ребенком, путь из школы с мороженым в руке и др.), видом из трамвая и т. д. (рис. 2, 3). Городское пространство непосредственно вписано и в механизм обучения чтению: букву А сопровождает изображение автобусной остановки, У – учебный автомобиль с новичком-шофером; Ы – дым из печной трубы над черепичной крышей, Т – такси и телеграф и т. д. Когда заходит речь о написании имен собственных с большой буквы, мы видим тот же город, правда имя его в тексте не названо.



Рис. 2. Андрианова Т. М. Букварь. Самара, 2003. С. 20.



Рис. 3. Андрианова Т. М. Букварь. Самара, 2003. С. 8.

Отдельный урбанистический сюжет букваря Т. М. Андриановой – транспорт: автобусы, грузовики и трамваи, приехавшие прямиком из 1970-х гг., и яркие оранжевые легковые машины. Первые воспринимаются как взрослые – серьезные, отстраненные и спешащие по своим важным делам, вторые – как дети, эмоциональные и открытые. Непоседливые и весело скачущие легковушки то тут, то там попадают на глаза в разных локациях городского пространства. Они весьма антропоморфны – с выразительными голубыми глазами и вполне человеческими изгибами «тела» и «ног» на поворотах и неровностях дороги. Именно эти автомобили коммуницируют с людьми – и большими, и маленькими – останавливаются на перекрестках, приезжают по вызову такси, перевозят пассажиров (рис. 4).



Рис. 4. Андрианова Т. М. Букварь. Самара, 2003. С. 42.

На одной из последних страниц букваря волшебный город обретает свое название: рядом с фрагментом уже знакомой нам панорамы обнаруживаем отрывок из стихотворения И. Токмаковой:

Был на речке на Чернильной
Город маленький, не пыльный,
С незапамятных времен
Букваринском звался он.
Там, не ведая невзгод,
Очень славный жил народ... [1, с. 108].

Итак, город назван. А также заселен: на форзаце мы видели дом с окошками-буквами (по адресу: проспект Азбуки, 33), а на последней странице в нем живут герои детских книжек – Айболит, Буратино, сеньоры Вишни, крокодил Гена, Дюймовочка и т. д. до бабы Яги (окошки с *й*, *ы*, *твердым* и *мягким знаками* закрыты шторами; а в чердачном окне улыбается рыжий котенок).

Прощание с городом символично. На последнем развороте книги мы видим розовеющее небо и восходящее солнце, крылатый трубач в гномьем колпачке трубит рассвет. А под ним простирается город – еще в серой дымке, но уже в ожидании нового дня, ярких красок и света.

Пособие Т. М. Андриановой – единственный обнаруженный нами учебник, в котором весь нарратив построен вокруг городского пространства. Но подчеркнем – речь идет о визуальном нарративе. При анализе становится очевидным, что иллюстрации созданы к текстам, художник (вероятно, по согласованию с автором) поселила героев книжки в волшебном городе. Вместе с ними читатель прошел по всем

его улицам и скверам, прокатился на трамвае и в такси, погостил внутри «пряничных» домов и на рассвете отправился дальше – во взрослую жизнь человека, умеющего читать¹⁰.

Текст букваря Т. М. Андриановой в целом не «городской», да и не очень-то фантазийный. Волшебство поселилось на страницах учебника благодаря творческой работе художника, пространству, объединяющему чудо и реальность¹¹.

Учебники, о которых пойдет речь ниже, также приглашают читателя заглянуть в вымышленный город, но презентация идей урбанизма в них иная – ни в одном из пособий нет сколько-нибудь протяженного городского пространства, этот сюжет появляется лишь как локальный, единичный.

Что это за волшебные города и какую(ие) функции они выполняют в пособиях для обучения грамоте?

На форзаце «Букваря» Д. Б. Эльконина мы попадаем в Город букв [9]. Находится он в Стране слов, добраться до него из Неграмотных земель можно, преодолев Гласную область, перевалив через горный хребет с пещерой ужасного Звукомора и подземельем Злых ошибок, минуя дремучий лес с безымянными злобными чудищами и после отдыха в гостеприимном доме Тима и Тома. У пограничной заставы путешественников встречают доброжелательные привратники (вдвоем они символизируют Ударение), а над всей страной снуют веселые крылатые звуки в радионаушниках и с колокольчиками в руках¹².

Город встречает нас словом «ПРИВЕТ!»: его выстроили на главной площади местные жители-буквы. Мы снова в средневековой европейской сказке: булыжная мостовая, фахверковые дома, черепичные крыши, башня с часами (на циферблате не цифры, а буквы), флюгера, вымпелы и печные трубы. На холме – замок, в котором живет волшебница Грамота. Мост опущен, и хозяйка (похожая силуэтом на шахматную королеву) готова к приему гостей (рис. 5).

¹⁰ Надо сказать, визуальное прощание с городом и букварем гораздо мягче и красивее, чем текстовое. На последней странице помещено стихотворение Михаила Яснова, задающее довольно жесткие институциональные рамки этого процесса: Мы прочли букварь до корки, / Нам по чтению – Пятёрки! / Позади нелегкий труд / Медленного чтения: Нам сегодня выдают / У-до –сто-ве-ре-ния! [1, с. 114]. Внизу этой страницы в красной рамке и вовсе помещены Правила юного читателя библиотеки: «Бережно относиться к каждой книге. Не загибай уголков у страниц. Пользуйся закладками. Не пиши и не рисуй в книгах. Книга – твой друг!» [1, с. 114]. Сразу после этого лозунга В.Г. Безрогов приписал: «А ты – не друг книге, поэтому для тебя правила». Действительно, эта жесткая инструкция выглядит диссонансом доброму волшебному миру, представленному в букваре. И вызывает закономерный вопрос: а «выполнено ли обещание обложки?» (В. Г. Безрогов). Поднялись ли мы над миром, освоив азбуку, или шаг к взрослости – это сплошные рамки и обязанности?

¹¹ Конечно, нельзя утверждать определенно, что в данном случае волшебный город – исключительно заслуга Марины Губской. Но в последующих изданиях, с иными иллюстрациями, учебник не сохраняет атмосферы сказки «пряничного» города. Напротив – в изданиях с 2005 по 2022 г. город Алфавитинск производит довольно тягостное впечатление: панельные пятиэтажки на необжитой окраине [2, с. 22–23].

¹² На первом развороте учебника показан увеличенный фрагмент страны. Здесь самый любопытный персонаж – учитель. Мужчина в очках и строгом костюме стоит прямо на границе – одной ногой в Неграмотных землях, другой – в Стране слов. Вереницей выстроившиеся малыши держатся за правую руку Учителя, левой он указывает им направление движения – вперед и вверх. Интересно, что все они стоят отнюдь не в воротах страны – педагог помогает детям преодолеть границу в непопунктном месте. Да еще не в безопасном: прямо тут страшные Жаба и Крокодил из заколдованного леса с сачком и палкой гонятся за перепуганными звуками. Эта символика Границы и Проводника крайне необычна для российского учебника: как правило, в них учитель = небожитель, встречающий детей уже в своем мире – чудесном и безопасном. А для детей переход – полный отказ от «неграмотного» прошлого и по сути – от детства.



Рис. 5. Эльконин Д. Б. Букварь. М., 1991. Форзац.

Как визуальный образ Город букв был создан художником А. Чижиковым, но сама идея принадлежала Д. Б. Эльконину: так названа 2-я часть пособия, и это название сохраняется от издания к изданию. Город меняет облик под пером и кистью разных художников, но неизменно присутствует. Например, на форзаце издания 2003 г. все дома имеют форму букв, с разбросом архитектурного стиля от барокко до конструктивизма [8].

В пособии Д. Б. Эльконина город лишь встречает читателя, затем все действие разворачивается вне какой-либо связи с городскими локациями. Однако в конце букварной части появляется карта-схема: это визуальное обобщение всех типов букв, помогающее запомнить и понять их основные функции и взаимосвязи. На схеме – район Гласных, улицы Глухих и Звонких, переулок Непарных, тупик Беззвучных и т. д. В разных изданиях художественное оформление схемы существенно менялось: это и стилизация под детский рисунок, и средневековый свиток или вымпел и т. д. Но схема обязательно есть и представляет собой не столько отсылку к городу на форзаце, сколько самостоятельный элемент дидактического материала. Город А. Чижикова – визуально интересный, это самостоятельный нарратив, с пейзажами, героями и сюжетами, которые хочется рассматривать подолгу, в других изданиях букваря город сугубо функционален, это именно иллюстрация, подчиненная общим задачам учебника.

Букварь В. В. Репкина, Е. В. Восторговой, В. А. Левина был составлен по методике развивающего обучения грамоте [6]. Не повторяя в буквальном смысле учебник Д. Б. Эльконина, авторы тем не менее во многом следовали ему, в том числе поместив на форзац изображение Страны знаний. Географические названия на карте этой страны очень симпатичные: океан Раздумий, остров Догадок, Вообразильские горы, вершина Фантазий, река Речь и т. д. Есть тут и два города – Книгочеев и Рассуждайчиков¹³. Надо сказать, выглядят города скучновато – бетонные коробки, антенны на плоских крышах, унылый серо-коричневый цвет. Ради справедливости отметим, что и другие объекты карты не веселее, живым здесь кажется только ребенок – убедительно указывающий на остров Неразгаданных тайн.

Азбука Л. Ф. Климановой предлагает читателю совершить путешествие по Цветочному городу. Такой заголовок имеет один из разворотов книги, где изображены герои повести Н. Носова рядом со своими домишками [4, с. 36–37]. В данном случае волшебный город (не придуманный автором учебника, а позаимствованный в детской литературе) – продолжение города реального и вполне современного. Предыдущий разворот посвящен дорожным знакам, ребенку предлагается их прочесть, выстроить безопасный путь к школе и к парку, соотнести машины специальных служб с их функциями и т. д. В Цветочном городе читатель получает примерно такое же задание – разместить условные обозначения на вывесках домов коротышек: туда, где живет Знайка, – книжку, механик Винтик – гаечный ключ, охотник Пулька – ружье, музыкант Гуся – скрипичный ключ и т. д. А вот на домике Незнайки нарисован конверт без адреса, именно этому герою ребенок должен помочь сориентироваться в городе. Дома на рисунке соответствуют характеру персонажей, но надо отметить, что стоят они по отдельности, не образуя ни улиц, ни города в целом.

Еще один фантастический город встречает юного читателя на титульной странице азбуки Н. В. Нечаевой и К. С. Белорусец [5]. Он не назван и не попадает далее ни в текстах, ни в рисунках. Лишь некоторым образом эта иллюстрация перекликается с финалом учебника – «Азбука – ступенька к мудрости!» На титуле изображена как раз первая ступенька: мальчик и девочка с двух сторон поднимаются к въездным башенкам города, на каждой из которых написано «Азбука». Следующими на их пути поднимаются башни «Русский язык 2-й класс» и «Русский язык 5-й класс», за ними путников ждет воздушный шар «Литература». Несколько цветных шаров уже поднялись в воздух, ближайший к нам – «История», остальные далеко, и надписей на них не разобрать. Город – эта лестница в небо – яркий и привлекательный: цветные кровли, петушок на шпиле, веселая речка, белые лебеди и пышные клумбы. Он – прямой путь от азбуки до науки.

Наконец, последний встретившийся нам волшебный город, создан художником С. Р. Ковалевым для «Русской азбуки» В. Горецкого [7]. Один из разворотов учебника посвящен букве Г, мы узнаем, что «Галя и Гена набрали много грибов. В корзине у Гали одни боровики. А у Гены поганки» [7, с. 123]. Этот прозаичный рассказ сопровождает совершенно роскошный рисунок, который даже нельзя назвать иллюстрацией – сюжетно они не связаны. На рисунке – Город Грибов: дома с причудливыми крылечками и резными наличниками, формой напоминающие грузди и подберезовики; красные шляпки подосиновиков на столбиках ворот;

¹³ Занятно, что оба названия – как, впрочем, и другие топонимы на этой карте – даны в родительном падеже: город, лес, ручей, океан – кого / чего? Т. е., это не имена собственные, а локации, принадлежащие кому-то или олицетворяющие что-то. Конечно, такие названия на мировой карте есть (напр., Земля Королевы Мод), но, как правило, это как раз довольно поздние, «искусственные» топонимы.

папоротник и земляника, поднимающиеся выше крыш. А на улицах города идет своим чередом повседневная жизнь: молодая мать с коляской, старик с трубкой на скамеечке, баба с коромыслом, прилежный огородник с лопатой... Все они под яркими шляпками – то ли гномы, то ли люди, то ли ожившие грибы¹⁴. Город не фигурирует в тексте, но вот он – с фантастической архитектурой, множеством деталей, любопытных сцен и персонажей, – гораздо более живой и интересный, чем скучный текст (рис. 6).



Рис. 6. Русская азбука. М., 1999. С. 123.

Итак, на рубеже веков на страницах российских пособий для обучения грамоте возникли волшебные города. Иногда они соседствовали с городами реальными, иногда представляли собой автономное уникальное явление. Большинство вымышленных городов были тематически связаны с процессом обучения грамоте: Букваринск, город Букв или Книгочеев – подобные локации непосредственно

¹⁴ Отметим, что подобное несовпадение текстуального и визуального нарративов в «Русской азбуке» Горещкого не единственное: чего стоит таинственный подводный мир – с пиратским кладом, спрутом, белой колоннадой и раковинами-жемчужницами, который является иллюстрацией к фразе «Работа вододлазов трудна».

адресовали ребенка к образовательному процессу, а их говорящие имена не позволяли ему забыть о дидактизме ситуации. Однако зримый облик новых городов, созданных художниками, во всех случаях оказался фантастичнее, интереснее и причудливее. Несовпадение вербального и визуального пространства ярко демонстрирует большую свободу иллюстраций, их близость к сказке, воображению – детству.

Сам факт появления волшебных городов в российских азбуках и букварях середины 1990-х гг. свидетельствует об определенной гуманизации и диверсификации образовательного процесса. Рядом с идеей города как олицетворения государства (а иногда и вместо нее), в одном пространстве с Москвой, Новгородом, Ярославлем, Самарой и др. в пособиях для обучения грамоте возникли вымышленные миры. Фантастические городские локации – город Грибов, город Рассуждайчиков и др. – сущностно отличались от привычных столичных сюжетов (Кремль, мавзолей, Красная площадь). Анализ показал, что чаще этот прорыв был результатом работы художников, а не авторов текстов. Литературный канон оказался устойчивее к веяниям времени. Конечно, отчасти это обусловлено рамками методического оснащения букваря, но тем не менее вполне можно говорить о приоритете визуального ряда учебника в процессе его «освобождения» от жесткого дидактизма уходящей советской эпохи.

Литература

1. Андрианова Т. М., Андрианова И. Л. Букварь. Самара: Федоров: Учеб. лит., 2003. 116 с.
2. Андрианова Т. М. Букварь: 1 класс: учебник. М.: АСТ: Астрель, 2011. 111 с.
3. Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Шанько А.Ф. Азбука: для четырехлетней начальной школы. 6-е изд. М.: Просвещение, 1991. 191 с.
4. Климанова Л. Ф., Макеева С. Г. АБВГДейка: Азбука первоклассника: учебник для 1 класса четырехлетней начальной школы. М.: Просвещение, 1999. 271 с.
5. Нечаева Н. В., Белорусец К. С. Азбука. 2-е изд. Самара: Федоров, 2001. 108 с.
6. Букварь: (Программа развивающего обучения) / В. В. Репкин [и др.]; худож. П. М. Репринцев. Томск: Пеленг, 1999. 224 с.
7. Русская азбука: учебник для 1 кл. трехлетней и четырехлетней нач. шк. / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько, В. Д. Берестов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1999. 239 с.
8. Эльконин Д. Б. Букварь: учебник-тетрадь для 1 класса начальной школы. В 2 ч. М.: Просвещение, 2003. Ч. 1: В стране слов. 63 с.; Ч. 2: Город букв. 176 с.
9. Эльконин Д. Б. Букварь: пробный учебник для четырехлетней начальной школы / худож. А. Чижиков. М.: Просвещение, 1992. 256 с.
10. Ahier J. Industry, Children and the Nation: Analysis of National Identity in School Textbooks. London: Falmer Press Ltd, 1988. 215 p.
11. Bezrogov B. G. City images as presented in elementary schoolbooks in the mid-19th century // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2020. № 1. С. 193–213. URL: [https://tsput.ru/fb//hum/2020/№1\(33\)/193/index.html](https://tsput.ru/fb//hum/2020/№1(33)/193/index.html).
12. Education Space and Urban Planning: Education as a Component of the City / ed. A. Million, A. J. Heinrich, T. Coelen; Technische Universität Berlin (TUBerlin). Springer, 2017. 347 p.
13. Elson R. M. Guardians Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century. Lincoln: University of Nebraska Press, 1966 (paperback 1964). 424 p.
14. Nordeborg M. The "Good Child" and Nation-Building in Japan: The First Japanese Primary School Reader. Göteborg: University of Gothenburg, 2007. 180 p.

15. Pantle U. Beiuns in der Stadt: Kindliche Lebenswirklichkeiten und fictive Stadträume in deutschsprachigen Fibeln // Candide. 2009. № 1. S. 71–95.

Статья поступила в редакцию: 05.07.2022
Одобрена после рецензирования: 19.09.2022
Принята к публикации: 03.10.2022

The article was submitted: 05.07.2022
Approved after reviewing: 19.09.2022
Accepted for publication: 03.10.2022