

А. Губайдуллина

ОНТОЛОГИЯ И ДЕОНТОЛОГИЯ ДЕТСТВА В ЛИРИКЕ ОЛЕГА ГРИГОРЬЕВА¹

Поэзия Олега Григорьева рассматривается в контексте традиции русской авангардной поэзии для детей. Анализируются этический и дидактический аспекты текстов Григорьева, раскрывается связь поэтики и деонтологии его поэзии.

Ключевые слова: русская поэзия для детей, Олег Григорьев, поэтический авангард

Поэзия русского авангарда как первой, так и второй половины XX века характеризуется «деструктивностью», «тотальным разрушением», «демонстрацией пустоты», «абсурдом», «жестокостью», «сломом картины мира». Авангардисты представляют на суд читателя мир априорного отсутствия или нарушения норм, как бытийных, космических (искривление пространства, относительность времени; разрушение казуальных связей), так и социальных.

Многие поэты-авангардисты известны игровыми, абсурдными стихотворениями для детей (В. Маяковский, Д. Хармс, Г. Сапгир, И. Холин, О. Григорьев). Литература для детей предполагает воспитательный пафос, нравучительность, следовательно, и социальные нормы (в силу устойчивых педагогических отношений: взрослый — ребенок). Вдумаемся в парадокс: авангардисты провозглашают отсутствие «должного» и создают детскую поэзию, подразумевающую знакомство с долженствованием. Действительно ли детские стихотворения авангардистов лишены дидактики или свидетельствуют о надежде на читателя-ребенка как на представителя более совершенного общества будущего и о попытке привить регламентации разного уровня (этикетные, регламентирующие ситуативное поведение; этические).

Попытаемся ответить на этот вопрос, обратившись к стихотворениям О. Григорьева (1943–1992) — одного из самых загадочных детских поэтов-авангардистов. Три десятилетия его творческой жизни приходится на шестидесятые — восьмидесятые годы. При жизни Григорьев опубликовал только сборники поэзии для детей



Портрет Олега Григорьева работы художника Александра Флоренского. Мемориальная доска (Санкт-Петербург, ул. Пушкинская, д. 10)

[Григорьев 1971; Григорьев 1981; Григорьев 1989]. За полгода до смерти был принят в Союз писателей.

Две работы, косвенно затрагивающих деонтологическую проблематику детских сборников Григорьева, принадлежат А. А. Литягину. Он утверждает, что назидательность детской поэзии Григорьева «вполне в пределах официальной традиции, хотя выглядит привлекательней воспитательных сатир Барто, быть может, потому, что лишена ненависти к наивному нарушителю нормы» [Литягин 2003, с. 360], «нравственная катастрофа общества» не проявляется в лирике. Григорьев-воспитатель, по мнению Литягина, «не уходит от «обрыдлой действительности», а, напротив, оказывается ее апологетом» [Литягин 2003, с. 362]. Во второй работе критик пишет, что «официальному <...> взгляду Барто противостоит иной <...> всегда от противного официальной установке...» [Литягин 2003-а, с. 436] и что воспитатель у Григорьева дискредитируется, «низводится с пьедестала безличного оракула безусловной нормы» [Литягин 2003-а, с. 436].

Противоречивость размышлений объясняется отчасти позицией исследователя, не разделяющего у Григорьева поэзию, написанную для детей, и стихотворения про детей для взрослых. В статьях А. Литягина эти стихотворения рассматриваются в одном ряду, тогда как сам поэт, по воспоминаниям современников, разделял свою «детскую» и «взрослую» лирику [Яснов 1997, с. 11].

Необоснованно утверждение, что детский и взрослый мир в поэзии Григорьева существует по одним и тем же законам деструкции, насилия, разрушения, что «дети и взрослые не особенно отличаются» [Яснов 1997, с. 12], что насилие становится «формой коммуникации» [Лейдерман 2001, с. 272] как во взрослом, так и в детском мире. Принципиально разное отношение к детям и взрослым зафиксировано в стихотворении: «Пусть совсем не будет взрослых, // А одни лишь только дети, // А не то от этих рослых // Очень тесно жить на свете» [Григорьев 1997, с. 90] («Пусть совсем не будет взрослых»).

Пространственная «теснота» в детской поэзии оборачивается «теснотой» деонтологической. В поэтическом мире Григорьева есть «должное» как область требований, предъявляемых к детям в форме норм. Нормы постулируются взрослыми, точнее, не всеми взрослыми, а определенными социальными группами: родителями, педагогами, воспитателями. «Должное» касается не того, что становится для детей внутренним обязательством, а того, что требуют от них менторы. Взрослые в стихотворениях Григорьева являются адептами формальных правил, норм, ложных поведенческих постулатов. Ложность предлагаемых педагогами форм долженствования выражается в следующем:

1) Эти правила взрослых всегда адресованы не себе, а «другому», в частности, ребенку. Нет самопринятия правила, есть лишь делегирование ответственности: «Папа вазу опрокинул. // Кто его накажет? // — Это к счастью, это к счастью, — // Все семейство скажет. // Ну, а если бы к несчастью // Это сделал я? // — Ты разиня! Ты растяпа! — // Скажут про меня» («Елка») [Григорьев 1997, с. 23]. Взрослые не распространяют на себя те правила, которые предъявляют ребенку. Двойная мораль обусловлена тем, что социальная норма воспринимается не как внутренний долг, принятый реципиентом, а как навязанная извне формальность. За правилом закрепляется не дух, а буква закона.

Формальность нормы приводит к несовпадению у детей самоощущения и внешней оценки: «Сам я плох, и ответ мой плох. // Но мне неплохо. // Нынче не ставят детей на горох, // К тому же и нет гороха» («Сам я плох») [Григорьев 1997, с. 88]. Ребенок, дезориентированный ложными внешними оценками, не способен оценить свой поступок сам.

2) Правила могут служить личной выгоде ментора: «Аверс — реверс, реверс — аверс, // В школе в деньги мы играем-с. // Сделал выговор завхоз, // Вырвал рубль и унес» («Рубль») [Григорьев 1997,

с. 77]. Возможность получить выгоду рождает манипуляции: правила, поддерживаемые воспитателями, нужны в качестве рычагов управления исполнителями. Таким образом, этическая норма превращается в инструмент подчинения одних другими; становится катализатором социального неравенства и жестокости.

3) Постулированные законы не имеют ситуативной гибкости, являются шаблонами, противоречащими творчеству: «— Что, если мир раскрутить посильнее? // — Подумай о бабушке, что будет с нею» («Что, если мир раскрутить посильнее?») [Григорьев 1997, с. 72]. Слова «дисциплина», «закон», «этика», «поведение» употребляются Григорьевым в тексте стихотворений, раскрывающих всеобъемлющий контроль, несвободу: «Поведение вашего сына // Внушает тревогу: // Он изучает йогу // И вместо руки подает ногу!... / И хоть он учится на отлично, // Поведенье его неэтично...» («Йога») [Григорьев 1997, с. 69], агрессию «Идем по улице дисциплинированно, // Будто вся улица заминирована» («Идем по улице дисциплинированно») [Григорьев 1997, с. 79].

Если сравнить этику детских стихотворений Григорьева с этикой поэта-авангардиста первой половины XX в., В. Маяковского, например, в «Что такое хорошо и что такое плохо», то обнаруживается существенная разница. У Маяковского ребенок сам нуждается в этических нормах, надеется почерпнуть их извне, узнать у отца. Маяковский строит иерархическую систему, в которой совершается передача накопленных нравственных принципов. В этой системе доверие младшего старшему безусловно. «Отец» выступает представителем сформированного общества, которое хочет передать этику будущему поколению («крошке-сыну»). Связь между звеньями исторической вертикали не нарушена. У Григорьева ребенок пытается получить от воспитателей представления о добре и зле, но попытки перенять общественные нормы приводят к обратному результату: не к стабильности и безопасности социальной системы, а к анархии. Контакт между взрослыми и детьми нет, взаимопонимание нарушено.

При этом нельзя упрекнуть персонажей детских стихов в жестокости или аморальности. Едва ли «ученик откровенно презирает учительское стремление к рациональной позитивной упорядоченности» [Литягин 2003-а, с. 437]. Ребенок стремится быть добрым, порядочным, он доверяет взрослой морали. Герой-ребенок пытается совершать этически утвержденные поступки, примеров этому много: «Папа елку украшает. // Мама папе помогает. // Я стараюсь

не мешать, // Помогаю помогать» («Елка»). «Прохоров Сазон // Воробьев кормил» («Сазон»). «Мы идем на физкультуру // Развивать мускулатуру, // Чтоб была у всех фигура, // Как античная скульптура» («Мы идем на физкультуру»). Однако всякое положительное действие инвертируется в отрицательное: «Прохоров Сазон // Воробьев кормил. // Бросил им багон — // Десять штук убил» («Сазон»). «Напишите мне в школе записку, // Что я помогал собирать редиску. // Однако ты столько съел редисок, // Что обойдешься и без записок» («Редиска»). Всякое этическое проявление или правило этикета, вынесенное в заглавие стихотворения, и обозначенное в словах, по ходу сюжета оборачивается своей противоположностью (См. стихотворения «Скромность», «Выдержка», «Радужный хозяин», «Гостеприимство»). На наш взгляд, трансформация «должного» в «нежелательное» происходит потому, что взрослые передают ребенку не дух, а букву закона. Для взрослых важно словесно зафиксировать этический принцип, превратить его в мертвый языковой штамп. Поэтому ребенок и его наставник не могут понять друг друга, имея одни и те же представления о добре и зле: «Скажи, Смирнов, откровенно, // Ты крысу кормил // Из гуманных соображений или из шалости? // Смирнов опустил глаза // И сквозь слезы сказал: // — Не из гуманных соображений, // А от жалости» («Витамин роста») [Григорьев 1997, с. 88].

Постулаты должностования, предъявляемые менторами в качестве прописных истин, исполняются ребенком буквально и тем самым обесмысливаются. То есть ребенок неосознанно вскрывает ложность взрослых правил. Так происходит, в частности, с нормативным положением: нужно учиться хорошо, без «двоек» и «единиц». «Петров вел войну // С двойками и единицами: // Вырывал листы, // Ловко складывал их, // И они улетали в окошко птицами» («Война») [Григорьев 1997, с. 83]. Григорьев обнаруживает в деструктивном акте не хитрость ребенка и не «идиотизм» (Литягин). Это попытка выполнить акт нормы по взрослым предписаниям. И благодаря открытости и бесхитростности этой попытки сама норма обнаруживает свою ущербность, потому что ориентирована на результат (например: ребенок должен быть чистым; дети должны хорошо учиться; надо заботиться о животных) и безразлична к способу достижения этого результата. Педагогические требования взрослых оборачиваются «телеологическими»². От этого обесценивается сам результат, например, «двойка» легко становится «пятеркой», и между ними нет никакой разницы, как в стихотворении «Исправление». «К журналу



Иллюстрация художника Валерия Дмитриева к сборнику стихов О. Григорьева «Витамин роста», М., 1980

тихо, точно вор, // Подкрался ученик. // И переправил «два» на «пять» — /... / Учитель в класс скорей вошел, // Но исправленья не нашел» [Григорьев 1997, с. 83].

Григорьев играет с читательскими стереотипами в отношении норм и правил. Например, в первой части стихотворения ментор опровергает недостойное поведение ученика: «— Что ты делаешь? // — Двойку стираю. // — Я этого не одобряю». Но во второй части оказывается, что нет ментора, а есть два нарушителя порядка: «— А как ты сам поступаешь? // — Я просто листы вырываю» («Что ты делаешь?») [Григорьев 1997, с. 83]. Привычная дидактическая конструкция «Я этого не одобряю» лишается у Григорьева воспитательного смысла, поскольку не признается общий путь воспитания. Общая мораль, нравственность как форма общественного сознания заменяется личными желаниями. Необходимый результат достигнут (двоек нет), но способы его достижения отдаются на откуп исполнителям. По словам Н. Л. Лейдермана и М. Н. Липовецкого, «детское восприятие «отрезает» явление от какого бы то ни было общегуманитарного опыта (моральные нормы, культурные традиции и т. п.) и рассматривает его в сугубо локальном контексте» [Лейдерман 2001, с. 271]. Выбор модели поведения становится фактом индивидуального предпочтения, что сводит на нет нормы и правила как таковые.

Итак, Григорьев в детских стихах вскрывает деонтологические оппозиции:

- должное как результат / долженствование как процесс;
- буква закона / дух закона;
- внешнее проявление этики / внутреннее принятие этики.

По сути, все эти оппозиции являются инвариантами значимой для русского авангарда оппозиции ставшего, заостренного, мертвого и становящегося, изменяющегося, живого. Педагоги в детских стихах показаны как статичные фигуры, не способные к изменениям, следовательно, не жизненные. Взрослые оперируют определенным набором норм и правил. Единственный способ творчества, доступный им, — это перебор имеющихся в арсенале стереотипов (норма: «нельзя опрокидывать вазу» — контр-норма: «ваза бьется к счастью»). В ситуации, когда не подходит ни один из привычных паттернов, взрослый чувствует себя беспомощным: «Дачник взял кошелек и корзину, // В лес пошел покупать малину. // Вернулся домой, не принес ничего: // Ягоды есть, продавцов — никого!» («Дачник») [Григорьев 1997, с. 53]. Их правило — это всегда шаблон: «— По твердому моему убеждению, // Надо воздух все время вдыхать /... / — А по глубокому моему убеждению, // После вдоха надо и выдыхать» («Убеждения») [Григорьев 1997, с. 70]. Они мыслят и разговаривают бессмысленными в конкретном контексте формулами «Прошу принять против йоги // Самые строгие меры!» («Йога») [Григорьев 1997, с. 70] — и судят о воспитанниках по их способности обратить мысль, чувство в безжизненную словесную формулу. В стихотворении «Глобус» [Григорьев 1997, с. 70] ученики описывают глобус, каждый по-своему. Чем более метафоричен ответ, тем худшую оценку он получает; чем более типовой, тем выше оценивается («чучело Земли» — «земляная голова» — «настоящая земля, // Но картонная только» — «синее — это вода, // А коричневое — это земная корка» — «модель Земли, // Только уменьшенная в сто раз»).

Не случайно о том, «хороший» ребенок или «плохой», воспитатели тоже судят по внешним признакам. При этом Григорьев часто подчеркивает несоответствие внешнего и внутреннего. Одно из стихотворений называется «Внутри и снаружи»: «Внешняя сторона Петрова // Была к уроку готова /... / Не будет учитель зря время терять, // Если снаружи написано: пять» [Григорьев 1997, с. 71]. Подлинная суть внутреннего переживания непонятна взрослому. Нравственные чувства не выражаются в привычных внешних реакциях.

Обычно взрослые используют внешние признаки для оценки нравственности или безнравственности поступка, но Григорьев

показывает несостоятельность этого механизма. Он отсылает к сюжету рассказа Л. Толстого «Косточка» в стихотворении «Черника»: «Кто-то чернику съел из блюдца, // А дети сидят и не признаются. // — Смотрите, Петров побледнел, // Значит, он чернику и съел. // — От черники не бледнеют, а чернеют. // — Это верно. // Однако все почернели и никто не покраснел. // Вот это скверно» [Григорьев 1997, с. 54]. Григорьев меняет два сюжетных элемента рассказа «Косточка». Во-первых, заменяет сливу черникой, в которой нет косточки, следовательно, шутовское разоблачение лжеца становится невозможным. Отсутствие виновника ситуации подчеркивает игра словами: «побледнеть» — «почернеть» — «покраснеть»; автор не находит у героев адекватной внешней реакции на ложь. Суть второго сюжетного изменения таково: если Ваня у Л. Толстого покраснел до того, как его разоблачили, то есть испытывал стыд при обмане, то дети в стихотворении «Черника» не считают себя виноватыми, не принимают на себя ответственность за поступок. Внешней реакции нет, потому что у героев нет чувства стыда, они сами утверждают, что «от черники не бледнеют, а чернеют», цвет отражает не душевное, а только физическое состояние.

Поведение детей и взрослых сходится в отсутствии личной ответственности. Однако если взрослые подходят к ситуации с определенными требованиями и пытаются найти нарушителя, не соблюдающего эти требования, то ребенок не воспринимает ситуацию анархии как общественное нарушение (детям не за что брать ответственность). Если воспользоваться терминологией М. Эпштейна [Эпштейн 2004, с. 545], дети оперируют не категорией поступка, а категорией происшествия. В каждом действии ребенок просто следует за ситуацией: «— Кто съел пирог? // — Мы не ели. // То есть мы съели, // но не хотели. // Это все птицы. // Они прилетели // и, если б не мы, // они бы все съели» («Пирог») [Григорьев 1997, с. 48]. Или: «— Я не хотел к вам в сад — // Это друзья меня заставили. // — Как же они заставили? // — Сами забрались в сад, // А меня одного оставили» («Сад») [Григорьев 1997, с. 51]. Поэт, с одной стороны, иронизирует над детской логикой и философией отстранения, с другой стороны, признает отсутствие вины. У детского деструктивного или неэтичного действия нет внутреннего побуждения («я не хотел»), есть внешняя мотивация. Если нет внутреннего принятия поступка, то, по мнению Григорьева, он не может быть наказан (ответственность лежит на предпосылках, на «птицах»). Ребенок предполагает, что такое (аморальное) поведе-

ние естественно, оно единственно возможно в данных условиях, он руководствуется ситуативным здравым смыслом. Не ребенок обнаруживает свою неэтичность, а устойчивая норма — свою несостоятельность. Например, в стихотворении «Торт» [Григорьев 1997, с. 49], где один из героев не может устоять перед соблазном попробовать запрещенные сладости, порицается не его поступок, а возможность это сделать: «Давно мы с Толиком друзья. // Мы торт несем в носилках. // Настолько друга знаю я, // Что чувствую затылком. // Вот наклонился он лицом // И откусил кусок. // — Не будь, — сказал я, — наглецом, // Вставай вперед, дружок». Никто не думает о то, что есть торт — нехорошо, наоборот, это действие ожидается: «Настолько друга знаю я, что чувствую затылком». Лирический герой поступил бы так же. Он не стремится восстановить порядок, следовать *принятому правилу*. Он стремится сам оказаться в выигрышной ситуации. Чтобы изменить ситуацию, надо изменить расстановку сил: самому пойти сзади.

В детских поступках нет причинения зла одним другому, так как нет ролей «хорошего» и «плохого», есть роль того, кто попал в нужные условия, и того, кто не попал в них. Поэтому в отношениях ребенок-ребенок этические конфликты не обостряются, разрешаются по принципу «ты — мне, я — тебе»: «Коля съел мое варенье, // Все испортил настроенье. // Я синяк ему поставил — // Настроение исправил» («Настроение») [Григорьев 1997, с. 53]. Золотое правило нравственности в детской этике О. Григорьева звучало бы так: «Поступай по отношению к другим так же, как они поступают по отношению к тебе».

Совершение аморального поступка в детском сообществе — это, по Григорьеву, не агрессия, не осознанное зло, причиняемое другому, а нарушение установленной нормы, скандал, который порождает интерес к жизни: «У окошка я долго сидел, // Ждал чего-нибудь интересного. // Мячик прямо в меня полетел — // И окно мое косо треснуло» («У окошка») [Григорьев 1997, с. 46]. Всякое неожиданное событие, скорее, позитивное, чем негативное; скорее, укрепляет связи, чем разрушает: «Мы с Колей так крепко дружили, // Что даже подрались пять раз» («Летом») [Григорьев 1997, с. 46]. Детям даются имена, свидетельствующие о ненормированном поведении, намекающие на то, что ребенок делает все «не так, как надо»: «Мальчик Шмяк», «Девочка Шлеп» (удары, которые принимаются на себя и распространяются). Мир взрослых регламентирован моралью, поэтому предсказуем.

Все детские стихи О. Григорьева можно разделить на две группы: очевидно дидактические (которых количественно меньше) и лишённые явно воспитательного пафоса. Первые, казалось бы, воспроизводят биполярную этику «Что такое хорошо и что такое плохо» В. Маяковского. В стихотворениях есть «плюс» и «минус» — герой, поступающий хорошо, и герой, поступающий плохо. Два поведенческих полюса сопоставляются между собой: «Весь день Петров // На верстаке // Строгал брусок // Рубанком. // А Кадыков // Невдалеке // Пинал ногой // Жестянку. // Петров пилил, // Сверлил, // Строгал, // Долбил, // Дробил, // Соединял // И смастерил // Скворечник // Из струганных // Дошечек. // А Кадыков // Стучал, // Бренчал, // Пылил, // Долбил, // Дробил, // Пинал // Жестянки, // Банки, // Кринки // И разорвал // Ботинки» («Кому что?») [Григорьев 1997, с. 72]. Однако при пристальном рассмотрении два полюса дихотомической этики оказываются просто двумя из многих равнозначных возможностей жизни. Если у Маяковского «крошка-сын» в конце стихотворения без колебания выбирает сторону «хорошего», то у Григорьева окончательного выбора модели поведения никогда не происходит, и не говорится напрямую, на чьей стороне симпатия автора. Название стихотворения «Кому что» озвучивает многообразие возможностей выбора. Автор выступает в роли очевидца ситуаций, герои которых ведут себя по-разному. А поскольку поведенческая норма сведена к прецеденту, к случаю (герои даже делают одно и то же действие, оба «дробят» и «долбят» — а результаты различаются), то социальных ролей становится множество. Мир перестает быть черно-белым. Это не значит, что нет установленных правил и норм, но значит, что любой ответ на них — приемлем.

Воспитательный пафос стихотворения сводится к тому, чтобы показать ребенку, что ему не выгодно поступать вопреки некоторым установленным правилам. У Маяковского ребенок не должен поступать «плохо», чтобы не навлечь на себя осуждение общества: «Октябрятя говорят, плоховатый мальчик»; «Про такого говорят: “он плохой, неряха”» или «Я такого не хочу даже вставить в книжку». У Григорьева «плохие» поступки всегда влекут за собой физическое неудобство или конкретную вещественную потерю, причем ребенок лишается не «нужной», а «желаемой» вещи, как в стихотворении «Несчастье»: «У Клокова Коли // Несчастье в школе: // Портфель он, как мячик, ногою пинал, // Задачник разорван, будильник расколот, // Утерян дневник, апельсин и пенал. // Портфеля не жалко, будильника тоже, // Пенал еще лучше у бабушки есть. // А вот тугой апельсин

толстокожий?.. // Да, апельсина сегодня не есть» [Григорьев 1997, с. 74]. Поскольку результат поступка переносится из сферы общественной оценки в сферу внутреннего переживания, то в детской поэзии Григорьева нет понятия вины, есть понятие «несчастье» (пресуппозиция: так уж случилось с Клоковым). То есть нельзя требовать, чтобы ребенок сознательно выбрал «должную» модель поведения, но можно утверждать, что его поведение будет корректироваться онтологически. Нарушение правила не предусматривает общественного наказания (поскольку общество, как выяснилось выше, не является носителем действенной этики), но наказывается жизнью. Если обидишь осу, она тебя ужалит («Вопль»); погонишься за мотыльком — получишь синяк («Упали»); захочешь своровать мед с пасеки — проспишь целое лето окуренным («Пасечник»); оскорбишь друга — сам будешь плакать («Былина»); станешь плевать — исчезнут слюни («Мы в саду соревновались...»).

В сборнике «Птица в клетке» лирика разделена на «Стихи из детской жизни» и «Стихи из взрослой жизни». В стихотворениях Григорьева, адресованных взрослым, передано мироощущение человека, порожденного уродливой, агрессивной социальной средой. Мир «взрослой» лирики — это сфера разобщенности людей, тотального насилия. Человек чувствует себя мишенью, объектом нападения: «При внезапном громком стуке // Поднимаю вверх я руки, // Потому что в этом мире // Я как кукла в детском тире» («Кукла») [Григорьев 1997, с. 204]. Это не онтологическая жестокость. Мир сам по себе прекрасен, что проявляется, в частности, в описании природных явлений: птиц, деревьев, дождя. Причины дисгармонии заключены в искаженных человеческих отношениях, которые формируются с детства.

Человек, по Григорьеву, брошен с младенчества. «Ревел человек в коляске, // Видно хотел он ласки» («Ревел человек в коляске») [Григорьев 1997, с. 140]. Дети названы «гномами», а взрослые — «великанами». И те, и другие одиноки, но не замечают одиночества друг друга. «— Я гном, // Ростом с дом. // Облака плывут вроде льдин. // Кругом люди — а я один. // — А я великан // Со стакан. // Тоже совсем одинок — // Среди чемоданов и ног» («Гномы и великаны») [Григорьев 1997, с. 140]. Поменяв местами размеры больших и маленьких людей, Григорьев сближает «великанов» и «гномов». У них много общего, каждый из них обладает чувством бесприютного «я» в мире других людей. Но, как и в детской лирике, взрослые и дети противопоставлены, это два конфликтных социальных слоя. Речь

идет именно о слоях в целом, сообществах, сферах, не способных слиться в одну из-за разницы мироощущения. Григорьев склонен мыслить обобщенными категориями: «дети», «взрослые», «воспитатели», «чудаки». Автор пытается представить универсальные законы общества и этапы, которые проживает человек.

«Родился ребенок — // Горласт и тонок! // Из яйца, // От трения матери и отца» («Родился ребенок») [Григорьев 1997, с. 132]. Проводится аналогия с появлением птенца. В творчестве Григорьева ребенок лейтмотивно соотносится с птицей. Семантика этого образа: свобода, природность, спасение. Например, «Вот уже две недели, // Как дети в окно улетели» [Григорьев 1997, с. 133]. Поэт подчеркивает родовую слитность человека с природой. При рождении ребенок свободен, естественен, имеет потенциальную связь с родителями, предполагаемую защиту. Но в то же время в четверостишии скрыт намек на отсутствие настоящей близости, любви, которая замещается «трением матери и отца». Отсутствие любви со стороны взрослых, намеченное уже при рождении, выливается в безразличие или жестокость, которая усиливается по мере взросления личности. Взрослые пытаются загнать ребенка в жесткие рамки педагогических требований. Эти рамки стереотипны и обусловлены личной выгодой требующего. «Лозунгом» детско-взрослых отношений может служить стихотворение «Воспитатели» [Григорьев 1997, с. 131]. В нем представлен выдвинутый наставниками стандарт детского поведения: «— Что от детей нам нужно?». Педагогические запросы либо жестко прагматичны: «чтобы в колхозе пололи грядки», «чтобы палаты были в порядке», «чтоб нам, воспитателям, не мешали работать» — либо предопределены социальным заказом: «чтобы маршировали дружно». В конечном итоге, также как в стихах для детей, педагогическая процедура сводится к получению материального блага: «Что от детей нам надо? — // Из горкома награда». Педагоги, как и в детских стихах, соблюдают лишь букву закона. Тем не менее, они способны повлиять на детей, потому что детское сознание, по Григорьеву, открыто всем влияниям.

В лирике Григорьева есть два типа детей: дети, которые еще не воспитаны взрослыми, и дети, которые становятся двойниками взрослых, их «изнанкой» (в стихотворениях «Ночью», «Сырье», «Сатир»). Последние копируют поведение воспитателей, воруют, пьют, врут. В стихах появляются «пятилетние хулиганы», дети в «полной несознанке». Пытаясь привить детям моральные нормы, наставники сами нарушают эти нормы, поэтому воспитание ста-

новится насилием, бессмысленной ломкой человека. В стихотворении «Кузнечик» благая цель педагогики уничтожается способом достижения этой цели: «Зажав кузнечика в руке, // Сидел ребенок на горшке. // — Нельзя живое истязать! — // Я пальцы стал ему ломать. // — Нельзя кузнечиков душить! — // Я руки стал ему крутить. // На волно выскочил кузнечик, // Заплакал горько человечек» [Григорьев 1997, с. 134]. Григорьев использует диалектический закон отрицания отрицания. Единственное, чего нельзя делать, по мнению поэта, это запрещать, ограничивать бытие, которое упорядочивает само себя.

Результатом искусственного внедрения деонтологии становится исчезновение «души» бытия. В стихотворении «Душа» мужчина извлекает из груди женщины душу: «Вот так душа человеческая! // Просто прозрачный ребенок, / ... / Без трусов и пеленок» [Григорьев, с. 180]. Дети воплощают стихию жизни. Как только она уничтожается, изменяется и микрокосм и макрокосм. С одной стороны, взрослый человек видит мир уродливым, жестоким, поскольку агрессия заключена в нем самом: злыми кажутся трещины на потолке, облака и лица детей. С другой стороны, искаженный мир проливается на героя кровавым месивом с потолка, и человек захлебывается в крови (см. «На лежаке») [Григорьев 1997, с. 139].

Взрослые не принимают в детях живого. Они умерщвляют ребенка, переводят «динамизм» в мертвую стабильность: травят детей, топят, дают им наркотики или отправляют на бойню в качестве мяса, как в стихотворении «Прядь» [Григорьев 1997, с. 134]. Статичная система взрослого мира пытается преодолеть анархию и импульсивность детского «броуновского движения». Для воспитателей страшно всякое нарушение регламентации: «Ребенок весел, кричит громогласно — // Это ведь очень опасно» («Воспитатели») [Григорьев 1997, с. 131]. Социум исходит из пресуппозиции, что правила необходимы. Всякое насилие со стороны наставников замаскировано маской общественного приличия: «Ребенок вертелся и плакал, // Мешал новоселию он. // Мамаша дала ему маку — // Он впал в наркотический сон» («Ребенок вертелся и плакал») [Григорьев 1997, с. 135]. Взрослый в стихах Григорьева — это оборотень, прикрывающий зло благими намерениями. Забота о детях неожиданно оборачивается агрессией, проявлением власти над чужой жизнью: «Токарь Ложкин шел по дорожке, // Видит — в кустах плачет мальчик маленький. / ... / — Значит, ты не можешь громко кричать? — // Спросил Ложкин, поглаживая его по коже, / ... / ... повалил и из-

насиловал его тоже» («Токарь Ложкин») [Григорьев 1997, с. 132]. «Поглаживание» и «насилие» — два взаимодополняющих принципа, «кнут» и «пряник» педагогики. Или: «Бабушки внукам носки вязали, // Сидя на табуретках. / ... / Когда же внуки вниз полетели, // Под зад им подставили спицы» («Спицы») [Григорьев 1997, с. 133]. Родственная близость дискредитируется нахождением во враждебных лагерях. Всякий взрослый, всякий воспитатель причиняет зло.

В стихах Григорьева воспитание противопоставлено свободе, старое — новому, социальное борется с природным. Если рассматривать мир взрослых как единую систему, насилие над детьми обусловлено стремлением замкнутой системы сохранить себя. Не случайно во многих стихотворениях взрослые пытаются защитить от детей свою территорию: «Купил я для садика новую // Проволоку терновую. // Полезут в мой сад девчонки — // Порвут о колючки юбочки. // А полезут мальчишки, // То раздерут штанишки» («Проволока») [Григорьев 1997, с. 134]. Или: «Чтобы яблоки были ядовитые, // Надо в ствол мышьяку вогнать. // Все детки полягут, как убитые, // Если станут в садик наш залезать» («Сад») [Григорьев 1997, с. 135]. «Сад» воплощает семантику защищенности, своего обустроенного и понятного дома, который каждый человек стремится обрести: «Мы бежали и падали // От людей в заброшенные сады» («Мы бежали и падали») [Григорьев 1997, с. 150]. Дети, по Григорьеву, не признают правил, преград, активно осваивают окружающую природу. Поэтому не только взрослые представляют угрозу для детей, но и дети для «сада» взрослых. «Один человек доказал, что земля — это куб. // А другой умер от прикосновения детских губ!» («Один человек доказал, что земля — это куб») [Григорьев 1997, с. 142]. Двух персонажей двустушия объединяет то, что в их существовании нарушено некое правило. Первый отказался от принятой логики, подобно ребенку — и остался цел, а второй не выдержал испытания детством. Между детьми и взрослыми неразрешимое онтологическое противоречие, которое становится законом жизни: рождение нового становится смертью старого. Интересно стихотворение «Горбун» [Григорьев, с. 133], представляющее монолог лирического субъекта, изувеченного чьим-то произволом: «В меня запустили гарпун, // Застрял он между костей. // И вот теперь я горбун...». Уродливое тело горбуна постепенно превращается в часть флоры: «Горб мой порос лопухом, // И расцвела вдруг слива». Человек сравнивается с деревом: у него появляется «ствол», «ветки», он закостеневаает, врастает в землю и теряет подвижность. Неправильность его тела

привлекает детей, которые «без спросу катаются», «раскачиваются, счастливые», «срывают плоды зеленые». Буйство детей приносит мучения человеку-дереву: «От этого ночью гудят // Кости мои поломанные». В то же время, человек как часть бытия не умирает бесплодно, а дает радость, «плоды» новой жизни.

Если взрослые — это мир законченный, то дети — это мир рождающийся, который, в канонах авангардного мироощущения, является показателем вечного онтологического движения. Поэтому вопрос, заданный лирическим «я» стихотворения «Великаны» [Григорьев 1997, с. 218]: «Почему эти безликие великаны // Всегда от маленьких погибают?» — вопрос риторический. Единственная возможность избежать смерти, как и в стихах для детей, — раствориться в онтологии. «Он был Сидоровым, который сидит под деревом, // И деревом, которое растет над Сидоровым, // И при том // Был птицей на дереве и ее гнездом» («Дерево») [Григорьев 1997, с. 144]. В этом случае у человека, растворившегося в бытии, появляется возможность видоизменяться, приспособляться к новым условиям вместе с природным миром, который вечен. Трагизм поэтического мироощущения Григорьева в том, что он не оставляет взрослым такой возможности. Слияние с миром подается как недостижимая мечта. Так, в стихотворении «Родник» [Григорьев 1997, с. 218] герой постепенно утрачивает признаки антропоморфизма, изменяясь с каждым глотком воды в мотылька — цветок — камень. Но после того, как он становится каменным, он теряет возможность двигаться: «Мне дальше надо бы идти, // Но стал я вроде камня: // Не отойти, не отползти // Никак от родника мне». Финал стихотворения не только возвращает герою человеческий облик (фрустрация подчеркивается глаголом «сник»), но и навсегда закрывает для него «родник» мечты.

В этом, на наш взгляд, уникальная специфика воспитательного механизма, предложенного Григорьевым. Его деонтология онтологична. Нравственным является следование законам бытия, изменение вместе с ними. Бытие представляет собой совокупность природных и культурных явлений. В стихотворении «Два мальчика-пионера» [Григорьев 1997, с. 80] проказливых детей не способен устыдить милиционер (государственная власть), но их шалости пресекают статуи Аничковского моста: «А атлет без штанишек, // Тот, что коня укротил, // Грозно взглянул на мальчишек // И пальцем им погрозил. // Другой, без брюк и рубахи, // Им погрозил кулаком. // Дети с моста от страха // Прыгнули в баржу с песком».

Если дети со взрослыми живут в разных языковых, семантических системах, то детям с природой, с миром предлагается договориться, найти общий язык: «Мой приятель Валерий Петров // Никогда не кусал комаров. // Комары же об этом не знали // И Петрова часто кусали» («Комары») [Григорьев 1997, с. 47]. Возможность диалога с природой подтверждается тем, что часто дети принимают на себя анималистические или предметные роли: «Пошли на экскурсию дети в цветник, // Росли там большие цветы. // В шмеля превратился один ученик // И хоботом в рыльце проник» («Цветник») [Григорьев, с. 78]. Или: «Я плавающий поплавок, // Я зыбучий островок» / ... / Дернет вверх — лечу я ввысь, // Клонет рыба — снова вниз» («Поплавок») [Григорьев 1997, с. 61]. Эта роль может быть одномоментной (превращение в мотылька в тот миг, когда поймали на воровстве цветов, [Григорьев 1997, с. 62]), а может стать жизненной самоидентификацией: «Смирнов хотел быть птицей, // И в школу не ходить, // Над городом кружиться // И комаров ловить» («Мечты и реальность») [Григорьев 1997, с. 71]. Деонтологический конфликт возникает в момент несовпадения внутреннего и внешнего, когда внешние обстоятельства начинают доминировать над внутренней сущностью: «Но не летал он птицей, // А по земле ходил, // За партой мог кружиться // И двойки лишь ловил». Одни и те же действия («кружиться», «ловить») в разных ситуациях то правильны, то не правильны. Поэтому наиболее критичными для детей ситуациями становятся ситуации рассогласования с окружающим пространством (См., например, «Пчела», «Полосатая оса», «Беда» и др.). Главным требованием, предъявляемым к детям, становится открытость и внимательность к жизни. Необходимо осмысливать реакции бытия и соотносить свою жизнь с ними: «Ударил градина в лоб — // Это еще за что б? // Другая ударила в темя — // Да, видно, гулять не время» («Ударил градина в лоб») [Григорьев 1997, с. 84]. Идиома «держать нос по ветру» (в значении — быть мобильным, чутко реагировать на события) становится в том числе и воспитательной максимой: «Ходил я против ветра носом. // Остался на всю жизнь курносый» («Ветер») [Григорьев 1997, с. 47]. Этика априорно присутствует во всем: в предметах, в живых существах. Но поскольку ребенок — не самодостаточная личность, а часть онтологии, он не может отвечать за себя («Над собою я не волен») [Григорьев 1997, с. 61], не может формировать нравственные принципы или осмысливать свои поступки, а может только хранить верность своей сиюминутной сущности. Предметы и явления бытия взаимобратимы. Не может

быть раз и навсегда принятых норм и правил. Релятивизм детской поэзии Григорьева выражается в пренебрежении «должным» как сформированной истиной в угоду вечно становящемуся, незавершенному процессу поиска себя.

Примечания

¹ Републикация статьи *Губайдуллина А. Н.* Деонтология детства в лирике О. Григорьева // Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог. Вып. 8. Деонтологические аспекты художественной словесности. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2006. С. 78–93.

² Если «деонтология» происходит от греческого «deontos», которое означает «от обязательного», и деонтологические теории большее значение придают средствам, приводящим к данным последствиям, — удовлетворяет ли решение правилам, которые принимавшие его обязаны были соблюдать, то телеологические теории («teleos» — «доведенный до конца») судят о правоте или неправоте решений и поступков по тому, к чему они приводят — по их последствиям. Поэтому телеологические теории также называют консеквенциальными, а деонтологические — нон-консеквенциальными теориями.

Источники

Григорьев О. Витамин роста. М.: Детская литература, 1981

Григорьев О. Говорящий ворон. Л.: Детская литература, 1989.

Григорьев О. Птица в клетке. Стихи и проза. СПб: Изд-во Ивана Лимбаха, 1997.

Григорьев О. Чудаки. Л.: Детская литература, 1971.

Маяковский В. Что такое хорошо и что такое плохо. М.: Дрофа, 2003.

Исследования:

Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. Современная русская литература. М.: Эди-ториал УРСС, 2001. Кн. 1.

Литягин А. А. Детские писатели как диссиденты // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М.: ОГИ, 2003. С. 354–363.

Литягин А. А. Школа и школьник в детской поэзии 1960–1970-х годов // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М.: ОГИ, 2003. С. 429–440.

Эпштейн М. Поступок и происшествие. К теории судьбы // Эпштейн М. Знак пробела. О будущем гуманитарных наук. М.: Новое лит. обозрение, 2004. С. 545–549.

Яснов М. Вослед уходящей эпохе // Григорьев О. Птица в клетке. Стихи и проза. СПб: Изд-во Ивана Лимбаха, 1997.

Е. Душечкина

«ЧТОБЫ ТЕЛО И ДУША БЫЛИ МОЛОДЫ...»: ТЕМА ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ И ЗДОРОВЬЯ В СОВЕТСКОЙ ДЕТСКОЙ ПЕСНЕ¹

В настоящей статье тексты пионерских песен рассматриваются в качестве примера одного из профилактических способов оздоровления детей. Идея о необходимости закалки и ее практическая реализация были излюбленными темами советской педагогики. Авторы песен призывают детей каждое утро обливаться холодной водой, делать зарядку, заниматься разными видами спорта, много времени проводить на свежем воздухе, ходит в походы и т. п. В результате этих занятий дети будут сильными и здоровыми. Именно такие люди необходимы для будущей жизни, для построения коммунистического общества. Подобная модель детской жизни была тесно связана с лозунгом «Будущее поколение советских людей будет жить при коммунизме».

Ключевые слова: песня, дети, профилактика, здоровье, закаливание, физкультура, спорт, погода, отдых, труд.

Здоровье, провозглашенное советской властью одним из важнейших общественных богатств, считалось находящимся под контролем и в ведении государственной системы здравоохранения. Наряду с бесплатным лечением заболеваний, в советской медицине была выработана система мер, направленных на предупреждение болезней, а также на сохранение и укрепление здоровья, что реализовывалось широкой сетью оздоровительных учреждений (санаториев, профилакториев, домов отдыха, пионерских лагерей). Важнейшей составной частью профилактических мер являлась пропаганда здорового образа жизни и физически здоровой личности, осуществлявшаяся разнообразными вербальными и иконическими средствами, начиная с просветительских плакатов в поликлиниках и больницах, лекций по линии общества «Знание», издания журналов (популярнейшим из которых был журнал «Здоровье») и кончая художественными произведениями на медицинскую тематику, адресованными как взрослым, так и детям. Среди текстов для детей ведущая роль отводилась поэзии. Примером могут послужить ставшие классическими поэмы Корнея Чуковского «Доктор Айболит» и «Мойдодыр», стихотворе-