

*М. Балина*

## ДЕТСКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРОЗА: К ВОПРОСУ О ЖАНРОВОЙ СПЕЦИФИКЕ

В статье рассматривается историческая проза советской эпохи для детей. Произведения детской исторической прозы, проанализированные здесь, показывают, насколько сложным и противоречивым был рост и развитие этого жанра в советской детской литературе. Исторические повести, написанные для детей в советское время, позволяют читателю наблюдать различные тенденции в дискурсе детской литературы: от очевидной пропаганды до не менее очевидного инакомыслия, сложный феномен которого российский историк Яков Гордин считает актом «оппозиционного просвещения».

*Ключевые слова:* историческая проза для детей, советская детская литература, марксистский подход к истории, Древний Египет в детской литературе, С. Григорьев, М. Матъе, Н. Остроменцкая.

Яков Гордин, современный историк культуры, сделавший много для понимания места истории в человеческом опыте, писал в 1979 г.: «Всем нам свойственна историческая ностальгия, которая происходит от временного разрыва. Психологически снять мучительное ощущение разрыва времен способна только историческая проза высокого уровня. Ее задача — восстановление связи времен, создание духовно-эмоционального единого поля. Ибо только в этих условиях происходит обмен духовным опытом» [Гордин, 1979, с. 42]. Насколько справедливо такое замечание по отношению к советской детской исторической прозе? Справедливо ли говорить о создании такого «единого эмоционального поля» у читателя-ребенка, историческое знание которого формировалось под влиянием постоянно переписываемых властью учебников истории. Осип Мандельштам писал в 1920-е гг. о том, что в результате исторических катаклизмов XX в. люди оказались «выброшенными из своих биографий, как шары из бильярдных луз» [Мандельштам, 1990, с. 203–204]. Какой должна была стать историческая проза, призванная «восстановить связь времен» в то время, когда эта связь была сознательно прервана? Б. Дубин писал о возникновении исторической прозы

в советской России, «уже на самом начальном этапе формирования “новой литературы”, подводящей символические итоги революционного переворота и гражданской войны» [Дубин, 2003, с. 13]. При этом, как отмечает исследователь, создание нового исторического нарратива происходило в период, когда «власть провозглашает демонстративный идеологический “разрыв с прошлым”» [Там же]. Далее Дубин поясняет: «Фактически подобный прокламируемый “разрыв” означает одно: заявку победившей власти и ее приверженцев на монопольное владение истолкованием социальной жизни — как дореволюционной истории людей, так и пореволюционного настоящего» [Там же]. В такой обстановке идеологического давления начинается формирование новой исторической прозы для детей и «голос власти» определяет как группировку исторического материала, так и выбор исторических персонажей для пореволюционного поколения читателей.

Историческую прозу для детей, как собственно и большую часть детской литературы советского периода, чаще всего рассматривают в категориях идеологической догмы<sup>1</sup>. У такого подхода есть вполне объяснимые основания, т. к. именно историческое знание было призвано формировать такие важные советские постулаты, как, например, патриотизм и пролетарский интернационализм, дать марксистское понимание «формационного» подхода к истории как смене экономических формаций в результате классовой борьбы и тем самым сводить до минимума понимание роли культуры и личности в том или ином историческом процессе. Тем не менее, в данной работе мне хотелось бы показать, насколько противоречивым явлением была в действительности историческая повесть для детей советского времени и почему замечание, высказанное Гординым в 1979 г., о необходимости исторического знания для восстановления связи во времени именно в этом жанре выполняло такую неоднозначную роль. Исторический нарратив позволяет нам наблюдать разные тенденции в формировании дискурса детской литературы — от откровенно пропагандистского до не менее откровенной «фронды» — такого сложного явления, которое цитируемый мною выше Гордин называет актом «оппозиционного просвещения» [Гордин, 2001, с. 44]. В некоторых своих работах автор статьи уже высказывал предположение о том, что процессы, которые привели впоследствии к «окаменению» взрослой советской литературы — тому самому “Verstaatlichung”, о котором писал немецкий исследователь Ханс Гюнтер, обычно начинаются

в литературе детской, а затем распространяются и в пространство литературы взрослой [Günther, 1984]. Процесс этот начинается в 1920-е гг., почти за десятилетие до закрепления соцреалистического канона в советской литературе [Балина, 2010; Балина, 2014]<sup>2</sup>.

Замечания об инфантильности советской литературы в целом не новы: Евгений Добренко много и подробно писал об этом, но именно такая инфантильность — на месте в детской литературе, и именно в ней идеологические приемы разрабатывались сначала вчерне, чтобы затем быть перенесенными в пространство взрослой литературы<sup>3</sup>. В силу своей специфики детская литература позволяла параллельное существование противоположных дискурсов, правда, только до поры до времени, как это произошло, например, с экологической прозой и с игровой поэзией<sup>4</sup>. Наблюдая над процессом формирования «новой литературы», Мариэтта Чудакова пишет о возникновении в 1920-е гг. социального заказа, который, как утверждает исследовательница, совсем не был синонимом административного нажима. Чудакова пишет: «Речь идет скорее о том ощущении “нужности” или “ненужности” направления собственной работы, которое вызвано было событием революции» [Чудакова, 2010, с. 301]. Принцип «полезности» был в обиходе детской литературы и ее критиков уже в народнической традиции XIX в., о категориях «полезности» и «нужности» рассуждают такие теоретики революционеры-демократы, как Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов, принципом «полезного и последовательного чтения» пользуется К. Д. Ушинский при составлении хрестоматий «Детского мира» (1861) [Русская детская литература, 1972, с. 6–8]. Чудакова, анализируя творческую биографию довольно популярного в 1920-е гг. автора детских исторических повестей и рассказов Сергея Ауслендера<sup>5</sup>, приводит цитаты из предисловия к его собранию сочинений, вышедшему в Москве в 1927 г., в котором, по утверждению исследовательницы, и намечаются основные ступени «нужной» *взрослой* (курсив автора. — М. Б.) литературы будущего соцреализма: «занимательность сюжета, заставляющая неотрывно читать книгу до конца, героическая настроенность главных действующих лиц, вызывающая сочувствие читателя, <...> наконец, легкость, простота, стройность языка и построения» [Чудакова, 2010, с. 301]<sup>6</sup>.

Особо выделена в характеристике детских повестей Ауслендера их «воспитательная функция», о которой Чудакова пишет: «“Воспитательная функция”, зарождающаяся сначала в опыте писавших для детей или для красноармейцев, еще не совершила качественного

и количественного скачка, не стала необходимой чертой произведения новой литературы. Это могло сделаться только усилиями литераторов иного разряда, чем Ауслендер, но и его разряд проделывал черновую работу переоборудования корпуса литературы» [Там же, с. 315].

В детской литературе на самой начальной фазе ее формирования уже существуют все те требования, которые очень скоро начнут предъявлять и к литературе взрослой: так, например, важным достоинством детского писателя является тот факт, что он «...заставляет читателя» поставить себя на место действующего лица и вместе с ним пережить ощущение героического подъема, самопожертвования в борьбе, горячей близости к своим, действенной ненависти к врагам» [Там же, с. 316]. К важным достоинствам относится «бодрость настроения», о которой автор предисловия пишет как об особой ценности:

Для наших ребят, так нуждающихся не только в открытии перед ними определенных перспектив, но и в создании настроения, содействующего пониманию и восприятию этих перспектив. Так, еще до возникновения соцреалистического канона в детской литературе формируются его будущие основы: поляризация (четкое противопоставление — *они* и *мы*), требование доступности, т. к. новая литература обращается не к читателю, воспитанному предыдущим веком, а «к тем, кто до той поры вообще не являлся читателем» (курсив автора. — М. Б.) [Чудакова, 2010, с. 317].

Собственно в этом требовании и проявляется подмена требований детской литературы, происходит наложение требований литературы детской на взрослый дискурс, который неизбежно инфантилизируется [Добренко, 2000; Ронен, 2000].

Таким образом, правомерно предположение о том, что именно детская литература становится «лабораторией слова, структуры и жанровой мутации» для своего «старшего товарища» — литературы для взрослых. Однако к тому времени, когда эти постулаты доступности, бодрости, бинарности становятся неотъемлемой частью соцреалистического дискурса, в детской литературе уже наработаны определенные практики в использовании этих требований и детский дискурс, в том числе и исторический, оперирует этими готовыми формулами со значительно большей свободой и изобретательностью, чем это происходит в литературе для взрослых. В данной статье предпринимается попытка проанализировать разные практики конструирования литературного текста на историческую тему для детей, в которых особенно выразилась эклектичность жанра,

где наряду с чисто пропагандистскими произведениями авторам исторических повестей удавалось создать произведения, далеко выходящие за пределы политического диктата.

### ДЕТСКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРОЗА: К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ЖАНРА

Историческая повесть как самостоятельный жанр формировалась в детской литературе на протяжении XVIII–XX вв. Советская исследовательница этого жанра Н. Н. Житомирова пишет о трех видах исторической литературы: историко-биографической, историко-бытовой и историко-революционной книге для детей [Житомирова, 1975, с. 16–17]. Если историко-революционная историческая повесть складывалась в основном в советский период, то и историко-бытовая и особенно историко-биографическая повесть появляются в России уже во 2-й пол. XVIII в. Заметным явлением в формировании жанра стала книга для детей Августа Людвиг Шлецера (1735–1809), преподавателя пансиона при Академии наук. Его сочинение “Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder” (1779), получившее в русских переводах разные названия<sup>7</sup>, не являясь исторической повестью в строгом смысле этого слова, выделялась среди литературы для детей того времени простотой языка и занимательностью в отборе событий истории [Там же, с. 16]. Исторические очерки появляются уже в «Детском чтении для сердца и разума» (1785–1789) Н. И. Новикова. Особое место в детской исторической прозе занимают переводные тексты, такие, например, как «Плутарх для юношества» (1816) и «Плутарх для молодых девиц» (1822) Катрин Жозеф Попиак и Пьера Бланшара (1772–1856). Много сделал для развития «рассказа об истории» Сергей Николаевич Глинка (1776–1847). Им была создана для детей «Русская история» в десяти томах, а также «Русские исторические и нравоучительные повести». Глинка издавал в 1819–1824 гг. журнал «Новое детское чтение», в котором печатал многие из своих собственных сочинений, посвященных именно русской истории. В первую очередь Глинка — участник Отечественной войны 1812 г. — заботился о воспитании ребенка-патриота [Детская литература, 2015, с. 167].

Среди отечественных авторов, способствовавших формированию исторической прозы, следует в первую очередь назвать А. Ф. Вельтмана, А. О. Ишимову, А. П. Зонтаг, А. Н. Анненскую, В. П. Авенариуса и В. И. Немировича-Данченко. Но особую роль в формировании стиля исторической прозы XIX в. сыграла

А. О. Ишимова, поставившая своей целью пересказать для детей «историю Государства Российского» Н. М. Карамзина. Ее «История России в рассказах для детей» (1866) открывалась обращением к ее маленьким читателям:

Милые дети! Вы любите слушать чудные рассказы о храбрых героях и прекрасных царевнах, вас веселят сказки о добрых и злых волшебницах. Но, верно, для вас еще приятнее будет слушать не сказку, а быль, то есть сущую правду? Послушайте же, я расскажу вам о делах ваших предков [Ишимова, 2013, с. 7].

Важным достоинством ее «Истории» стала не столько приверженность факту, сколько способность донести исторический материал до ребенка — читателя. Ишимова часто прерывает свой рассказ именно обращением к своим читателям: она сохраняет атмосферу постоянного диалога, спрашивает о читательском мнении, апеллирует к уже приобретенному знанию: «Вы помните, что новгородцы почти в самом начале Русского государства были непослушны князьям своим...» [Там же, с. 61]. Эмоциональность ее рассказа и постоянное «включение» читателя в исторический процесс («Вы не можете себе представить, как обрадовались жители Смоленска тому, что присоединились опять к старинному своему отечеству!» [Там же, с. 199]) придает особый тон достоверности историческому прошлому и одновременно вызывает доверие к рассказчику. История у Ишиимовой не только оживает в картинках прошлого, она становится неотъемлемой частью настоящего, помогает маленькому читателю ориентироваться в истории, которая состоит теперь не из мертвых цифр и дат, а из живых образов людей и событий. Интересно заметить, что в изложении Ишиимовой присутствует и исторический быт, и историческая биография, но и та и другая форма исторического нарратива выстраиваются на основе факта. Повествование Ишиимовой — это в первую очередь *исторический факт* (курсив автора. — М. Б.), окрашенный подробностями быта и жизни конкретных людей истории.

Среди детских исторических романистов XIX в. выделяется П. Р. Фурман (1809–1856), создавший историко-биографические повести о Меншикове («А. Д. Меншиков», 1847) и о Петре Первом («Саардамский плотник», 1849). Его героями были генералиссимус Александр Суворов (1848), Григорий Потемкин (1845). Строго разграничивая читателей по гендерному признаку, Фурман создает и историческую «повесть для девиц» в 3-х частях о Наталье

Борисовне Долгоруковой (1841). В его интерпретации истории побеждает не факт, а личность, тем самым возрождается идея «плутархов» — воспитания на героических примерах истории. Любопытно, что с самого начала своего существования детская историческая повесть XIX в. складывается как вполне свободный и даже эклектичный жанр, образующий комбинации между историческим и биографическим нарративом, исторической и бытовой повестью, историей и приключенческим нарративом. Такие же жанровые «мутации» можно наблюдать и у поздних авторов, таких как дожившая до 1959 г. Маргарита Ямщикова (1889–1959), известная под псевдонимом Ал. Алтаев, — например, ее «Вперед веков: Историческая повесть из жизни Леонардо да Винчи» (1910) или «Король и инфант: Историческая повесть из времен Филиппа II» (1915). Эта эклектика, которая парадоксальным образом выживет и сохранится уже в советский период, позволяет объединить два наиболее важных аспекта исторического нарратива, которые современная немецкая исследовательница детской литературы Габриела фон Глазенапп определяет как *Historie* (то, о чем рассказывается в фиктивной форме) и *Geschichte* (конкретное историческое событие, чаще всего воспринимаемое в историческом нарративе как декоративный фон). Сохраняя конкретность исторического события (*Geschichte*), авторы исторических повестей могут, как утверждает исследовательница, позволить себе большую свободу в выборе вымышленных героев — персонажей *Historie*, которые становятся настоящими распространителями исторического знания, в то время как истинно исторические персонажи оказываются замкнутыми в границах конкретной истории.

Умелое сочетание исторического знания и дидактики (учиться на великих примерах!) с занимательным авантюрным началом сделало историческую прозу одним из излюбленных жанров детской литературы. В разные периоды развития России интерес к собственной истории конкурировал с интересом к произведениям истории всемирной, но и те, и другие были достаточно широко представлены в детском чтении. Примат произведений об отечественной истории всегда был значительной частью исторического детского опыта. Русская история, по утверждению Ломоносова, была верным средством воспитания у подрастающего поколения гордости за «древнее российское народа славное имя».

Несколько сложнее обстояло дело с древней историей как частью всемирной истории. Начиная с XVIII в., с деятельности первых рос-

сийских гимназий (например, гимназия Э. Глюка, открывшаяся в 1703 г. в Москве), знание древних языков являлось обязательным условием продолжения образования и карьеры. Изучение древней истории проходило на гимназических уроках латыни и греческого языка и осуществлялось оно через чтение оригиналов. Усиленно пропагандируемое в царствование Александра I, знание греческого существенно сокращается в николаевскую эпоху. Николай I, переживший декабрь 1825 г. и революцию 1848 г., по воспоминаниям современников «испытывал антипатию к греческому» как языку, через который шло распространение республиканских идей. Так, например, древнюю историю как предмет изъяли из учебных гимназических планов 1848 г. — «дабы не рассуждать о преимуществе республики перед монархией» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 212]. Интересно, что такие известные в советской интерпретации российской истории «консерваторы», как министры просвещения С. С. Уваров (1786–1856) и Д. А. Толстой (1823–1889), были последовательными пропагандистами классического образования. Изучение языка давало глубокое знание истории и быта, и исторические повести «из древней» жизни были, как правило, историко-биографическими, сконцентрированными на «благородных примерах поведения древних».

Отказ от модели классического образования происходит сразу после революции. Один из первых декретов 1918 г. — это Декрет о единой трудовой школе. В основе преподавания лежат сведения о труде, и историческое знание базируется в первую очередь на истории труда, через которую воспринимается и история общества. Классические языки отменяются как ненужное «мертвое» знание: об «очищении» образования от «ненужной мертвечины» говорит Ленин на III съезде Комсомола в 1920 г. [Там же, с. 392]. Послереволюционное развитие детской исторической прозы диктовало новые правила и расставляло новые акценты. Зависимость от политической ситуации в стране вместе с быстро формирующейся новой политкорректностью привела к созданию особого *метатекста* детской исторической повести, обязательными составляющими которого стали: изображение классовой борьбы как двигателя исторического прогресса, акцент на главенствующей роли народных масс, повышенная революционная патетика как важный эмоциональный заряд исторической дидактики, бинарность в описании исторического пространства в тексте. Главенствуют в исторической повести для детей тексты,



связанные напрямую с отечественной революционной историей. И на историко-бытовую, и на историко-биографическую повесть теперь накладывается историко-революционный текст, который становится определяющей составляющей детской исторической прозы. Русская история теперь читается по М. Н. Покровскому (1868–1932), о котором другой историк того же времени, вынужденный эмигрировать А. А. Кизеветтер, впоследствии напишет: «его стремление уложить русскую историю в прокрустово ложе классовой борьбы, вело к отходу от строго научного метода» [Историки России, 2016, с. 266].

В детской литературе речь идет уже не о научном методе, а об откровенной фальсификации исторического знания. Лидия Гинзбург в статье о детской исторической прозе в сборнике 1931 г. пишет: «...берется добрая старая историческая концепция и в ней производится соответствующее “перемещение симпатий”»; иногда даже нет нужды его производить, потому что у нас почти с незапамятных времен принято было сочувствовать вообще бедным и вообще угнетенным и осуждать жестоких помещиков» [Гинзбург, 1931, с. 169]. Само перечисление названий исторических повестей 1920–1930-х гг. дает довольно четкую картину идеологических пристрастий: А. Слонимский «Черниговцы» из истории восставшего полка, Л. Савельев «Штурм Зимнего», С. Григорьев «Берко-кантонист» — о сложной дореволюционной жизни еврейского мальчика, Т. Богданович «Ученик наборного художества», и особенно вторая часть — «Горный завод Петра III» — о пугачевском восстании, С. Злобин «Салават Юлаев», Ал. Алтаев «Декабрята», «Когда разрушаются дворцы», «Под знаком “Башмака”» — о восстании Томаса Мюнцера. Как бы в подтверждение позиции Лидии Гинзбург, хочется уточнить, что этот роман о крестьянском лидере реформации был впервые опубликован в детской печати в 1906 г. Так что недостатка в революционной тематике дореволюционная детская историческая проза явно не испытывала. В цитируемой выше статье Гинзбург предлагает видеть в исторической повести для детей «...не только средство утверждения идеологии, но и школу исторического мышления» [Там же, с. 180], то есть иными словами, восприятия исторического процесса как единого поля, на котором критик предлагает юному читателю научиться видеть «знаки эпохи» — как языковые (отсюда закономерность в использовании архаической лексики), так и бытовые.

Интерес к исторической прозе в 1930-е гг. обусловлен также правительственными постановлениями: в 1931 г. выходит поста-

новление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе», согласно которому истории возвращен статус учебной дисциплины. Начинается предметное изучение истории, в котором истории древнего мира отводится соответствующее место в учебной программе (5–6 класс). В 1934 г. выходит новое постановление Совета народных комиссаров и ЦК «О преподавании гражданской истории в школах СССР» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 314.] Чуткий к политическим коллизиям времени Самуил Маршак, понимая, что сейчас это можно и нужно сделать, выступает с довольно резкой критикой детской исторической повести на Первом съезде советских писателей в 1934 г.: «... мировая история, — утверждает Маршак, — расположится в сознании ребенка приблизительно таким образом: Спартак — Иван Грозный — Петр Первый — Пугачевское восстание — николаевская эпоха (декабристы) — Николай II 1905 год и 1917» [Первый Всесоюзный съезд советских писателей, 1934, с. 35]. От детских писателей срочно требуют заполнять лакуны и провалы в историческом знании, но в первую очередь от них требуют, чтобы «наша детская литература прежде всего сосредоточила свое внимание на таких узловых моментах истории, которые подчеркивают возмущение угнетенных классов» [Лысяков, 1935, с. 10].

Интересно, что потребуются еще два послесъездовских года для того, чтобы начал действительно формироваться канон детской исторической повести. Так, на страницах ведущего критического журнала «Детская литература» в 1936 г. начинается дискуссия об исторической книге для детей. Она открывается программной статьей критика Г. Эйхлера под многообещающим названием «Детиздат работает над исторической книгой». «Школе, — пишет Эйхлер, — нужен не только хороший учебник истории. Ей нужна большая библиотека исторических книг для внеклассного чтения» [Эйхлер, 1936, с. 38]. Среди несомненных удач детской литературы на «историческом фронте» критик называет «Петра Первого» Алексея Толстого (переделанный автором детский вариант), «Салавата Юлаева» С. Злобина (также адаптированный для детской аудитории взрослый текст) и две непосредственно детские книги: «Китайский секрет» Е. Данько и «Ученик наборного художества» Т. Богданович. Сетую на отсутствие детских книг по истории, Эйхлер предлагает «работу начинать сначала» [Эйхлер, 1936, с. 10], при этом выдвигается вполне конкретный план действий по созданию в последующие два-три года детской исторической библиотеки. В план Детиздата 1936 г. должны войти книги по древней истории,

по истории средних веков, книги по истории французской буржуазной революции, а также книги о российских революциях 1905 г., февральской и октябрьской революции. Интересно, что в планах Детиздата об отечественной истории превалирует именно *Geschichte*, то есть конкретика, а вот за развлечением и увлекательным нарративом авантюрного свойства (*Historie*) издательство намерено обратиться к хорошо известным еще с дореволюционных времен иностранным авторам. Так, в план печати 1936 г. включены романы Вальтер Скотта («Квентин Дорвард» и «Айвенго»), Виктора Гюго («Собор Парижской богородицы») и Шарля де Костера («Тиль Уленшпигель»). На первый взгляд, такое расширение рамок исторического пространства за пределы исключительно отечественной истории выглядит оптимистично, но критики тут же ставят новое условие для включения иностранных авторов в реестр детских текстов: их произведения должны пройти «обработку» [Эйхлер, 1936, с. 38], когда главным критерием становится присутствие в тексте «марксистского взгляда». Так, критики А. Горнфельд и А. Эпштейн пишут, что ради интересов детского воспитания мы вправе перерабатывать, «приспосабливать и пересказывать художественное произведение. Это необходимо и оправдано» [Горнфельд, Эпштейн, 1937, с. 7]<sup>8</sup>. Важной вехой в создании советской исторической повести для детей становится еще одно совещание, прошедшее 22 февраля 1936 г. в Ленинграде «...в кругу писателей, историков, издательских работников на узком, строго деловом совещании обсуждались мероприятия по скорейшему выпуску исторической книги» [Бахтерев, 1936, с. 39–40]. Ровно год остается до разгрома маршарковской редакции Детиздата в Ленинграде, до того времени, когда в тюрьме окажутся его главные помощники — редакторы Т. Г. Габбе (1903–1960), А. И. Любарская (1908–2002), будет уволена З. М. Задунайская (1903–1983) и чудом избежит ареста Л. К. Чуковская (1907–1996). Но даже в таких условиях, постоянно чувствуя изменяющуюся обстановку вокруг, эти фанатично преданные детской книге люди пытаются отстаивать свои взгляды на развитие детской литературы. Так, на этом совещании возрождается идея создания советского «Плутарха» для детей, правда, с оговоркой, что в такие издания будут включены биографии людей «больших страстей, огромной воли и напряженного упорства, которые отдавали свои жизни на борьбу с неустроенным миром, с правителями, угнетателями, с невежеством и суеверием» [Эйхлер, 1936, с. 38]. Отвергая дореволюционных авторов исторической прозы для детей —

В. П. Авенариуса и графа Е. А. Салиаса, ленинградские издатели все-таки не забывают о наследии прошлого и предлагают включение в список книг таких классических авторов, как И. И. Лажечников, М. Н. Загоскин, А. К. Толстой, В. Гюго, Рони-старший. На совещании много говорится о совместной работе детских писателей и историков, о важности формирования исторического знания, но заканчивается эта встреча утверждением о «ретроспективности исторической книжки» и о том, что ее главная задача заключается «в воспитании правильного понимания исторической борьбы» [Бахтерев, 1936, с. 39]. Деликатный баланс между *Historie* и *Geschichte* нарушается, т. к. подменяется конкретная история, оставляя тем самым относительно свободным пространство вымысла. Именно туда и направляют свои силы детские писатели в надежде воспитать юных читателей на примерах благородных поступков вымышленных героев, оставив исторические личности пресловутому классовому отбору. Историческая фикция становится в контексте 1930-х гг. правдивее конкретики постоянно меняющейся революционной истории, когда вчерашние герои революции превращались во «врагов народа». А. В. Блум, один из ведущих исследователей советской цензуры, писал: «Круг детского чтения подвергся, пожалуй, самой радикальной деформации» [Блум, 2000, с. 211].

В детском историческом нарративе в его советском контексте присутствовало помимо давления идеологической цензуры еще и самоцензурирование автора. Постоянное государственное переписывание истории приводило, в конечном счете, к потере политических координат. Таким образом, сочетание вымысла, сознательный отбор и систематизация исторических фактов чаще всего диктовались именно политикой момента, а не только авторским желанием отобрать события и ранжировать их в избранном автором порядке. «Дискриминация» отдельных моментов истории отнюдь не всегда была вызвана авторским решением, это скорее диктовалось тем набором событий и тем реестром героев, которые были уже отобраны Большой историей / *History*. При этом, чем короче была дистанция между историей и современностью, тем сложнее становилась задача освещения этой истории<sup>10</sup>.

Одним из примеров такого отбора могут служить исторические повести и рассказы периода Великой Отечественной войны (1941–1945), где постоянными темами, закрепленными за историей для детей, становятся два момента российского прошлого: Отечественная война 1812 г. и оборона Севастополя во время Крымской кампании

1854–1855 гг.<sup>11</sup> Житомирова пишет, что годы войны характеризуются «заметным расширением военно-патриотической темы исторических книг для детей» [Житомирова, 1975, с. 90]. Этот Эзопов язык советского критика расшифровывается достаточно легко: в момент национальной трагедии снимается запрет с ранее табуированных тем и имен в истории, т. к. важным становится воспитание патриотизма и в ход идут любые герои, независимо от их социального происхождения. Так, например, Маршак характеризует в 1943 г. детскую книгу, необходимую для военного времени, как книгу, «...воспитывающую чувство гражданской и личной чести», как книгу, «проникнутую любовью к родине и осознанием ответственности перед ней» [Маршак, 1943].

Доминанта этих двух, непопулярных ранее в детской литературе советского времени, моментов истории вызвана возможностью прямого их сопоставления с военным настоящим и с показом через эту историю примеров для подражания. Здесь опять-таки проявляется эклектичный характер детской исторической повести, когда историко-бытовая тема переплетается с историко-биографической, соединяя тем самым дидактику исторической биографии с декорацией и бытовыми подробностями эпохи.

В этих дозволенных временных рамках работает такой известный детский писатель как Сергей Григорьев (1875–1953). Описания *Geschichte* и *Historie* в его повести интересны уже тем, что и отбор исторических событий, и выдуманный сюжет оказываются литературными заимствованиями, своеобразным *recycling* существующей уже исторической прозы. Таким образом, и события *Geschichte*, и главный персонаж *Historie* оказываются за рамками возможного идеологического давления.

Повесть Григорьева «Малахов курган» (1941) представляла любопытный интертекстуальный синтез из «Севастопольских рассказов» Л. Н. Толстого (1885) и небольшой дореволюционной повести К. М. Станюковича «Севастопольский мальчик» (1899) — произведений, вошедших в дозволенный цензурой круг чтения взрослых и детей. Взяв за хронологическую канву повести события, описанные в трех севастьянских рассказах («Севастополь в декабре месяце», «Севастополь в мае» и «Севастополь в августе 1855 года»), Григорьев превращает осиротевшего матросского сына Маркушку из повести Станюковича в Веню Могученко, младшего в большой матросской семье, где все посильно принимают участие в обороне Севастополя. Герой Станюковича — сирота, в то время, как Веню

окружают заботой старшие сестры. Маркушка полон слепой ненависти к французам и англичанам, убившим отца и заменившего его дяденьку Бугая, в то время как Веня разумен и уравновешен, а взрослые вокруг него оберегают его военное, но все же детство. К чести писателя надо добавить, что он не стремится превратить Веню в прообраз будущего смертника — пионера-героя, готового умереть за правое дело. Младший Могученко — сознательный помощник взрослых, которые, несмотря на все военные тяжести, оберегают и защищают его. Вместе с ними он восстанавливает разрушенные военные укрепления, но тем не менее все его военные подвиги происходят *вместе*, но никак не вместо матросов и героев севастопольской обороны. Через выдуманного героя подростка и его семью, то есть через *Historie*, Григорьев конструирует в своей исторической прозе такой образец для подражания. Его герой остается подростком, помогающим, но не заменяющим взрослых на войне.

Постоянное переплетение *Geschichte* и *Historie* приводит к любопытной композиционной полифоничности повести, в которой вымышленные герои оказываются в непосредственном контакте с историческими личностями, но опять-таки только с теми, чьи образы вошли в реестр апробированных персонажей советской истории: это адмиралы Павел Нахимов и Владимир Корнилов, строитель севастопольских укреплений инженер Эдуард Тотлебен и «чудесный доктор» Николай Пирогов. Уровень *Geschichte* строго цензурирован: все реальные лица истории выписаны политически корректно; они все как один противники самодержавия и обличители режима, чему их дворянское происхождение никак не мешает. Они понимают и любят простых людей *Historie* — придуманных героев повести, которые отвечают им преданностью и служением общему делу. Именно такое тесное переплетение истории и фикции помогает автору превратить «Малахов курган» при всей его идеологической «заряженности» в важный для военного времени образ патриотического единения героев, вымышленных и настоящих, аристократов и простолюдинов, перед лицом истории. Один из старейших детских литераторов, Григорьев, апеллировал к этому чувству единения, так необходимому в момент общечеловеческой трагедии. Опора на толстовские тексты и на повесть Станюковича помогает в таком эмоциональном контексте избежать политических клише и призывов в духе сталинских лозунгов. Интертекстуальность повести и ее связь с литературными приме-

рами XIX в. превращается в свидетельство непрерывной политическими катаклизмами эпохи патриотической любви к Отечеству и готовности защищать его, собственно к тем вечным постулатам исторического нарратива, ради которых и возник сам жанр.

В исторических повестях для детей о войне 1812 г. превалирует историко-биографический жанр. Повесть В. Юрьева «Гренадер Леонтий Коренной» (1942) посвящена довольно необычному для сталинской пропаганды герою — военнопленному. Юрьев использовал архивные документы для своего рассказа о том, как пленный гренадер поразил своим мужеством и своей преданностью России самого Наполеона. Была ли в этой небольшой повести сделана попытка обратить внимание на судьбы военнопленных новой войны, сегодня сказать трудно, но напечатанная в серии «Маленькая историческая библиотечка» повесть осталась единственным примером обращения к такого рода герою в детской литературе. Чаще всего «воспитание на благородных примерах» сводилось к описанию жизненного пути победителей, но важным в детской военной литературе этого времени был внеклассовый подход к выбору «жизни, достойной подражания». Среди героев историко-биографических повестей о войне 1812 г. есть не только крестьянин — партизан Герасим Курин, но и князь Петр Багратион, генералы Ермолов, Раевский, Платов. Исторический романист С. Н. Голубов (1894–1962) выпускает в это время серию рассказов об Отечественной войне 1812 г. для детей, а для старших школьников перерабатывает в детскую историческую повесть свою книгу «Генерал Багратион» (1943).

Воссоздание аристократического детства героя — задача для соцреалистического текста довольно сложная, т. к. дворянское детство на всех этапах существования советской литературы было темой спорной и, как правило, изображалось негативно<sup>12</sup>. Как справедливо замечает М. О. Чудакова, последнее дворянское детство, «Детство Никиты» (1922), в советское время было написано Алексеем Толстым [Чудакова, 2001, с. 322]. Чтобы избежать этой противоречивой темы, Голубов концентрирует свое повествование именно на событиях войны и выводит своего героя уже в качестве взрослого полководца суворовского типа: энергичного, темпераментного, не признающего авторитеты (кроме Кутузова, но никак не царя!)<sup>13</sup>. Учеником Суворова представлен в повести и сам Кутузов. Решительные военные, они противопоставлены командующему армией Барклаю-де-Толли, медлительному иностранцу,

который не может понять патриотические порывы русской души. Важным моментом в повести стало описание гибели Багратиона, тем самым хронологическое описание «жизни, достойной подражания» нарушалось полным смещением координат с изображения детства на изображение «смерти во имя отечества». Таким образом, необходимая для историко-биографического описания *Geschichte* оказывается по определению усеченной: отсутствует детство, дворянская жизнь, опыт предыдущих войн. *Historie* так же не получает полного развития. Багратион любим солдатами и все вымышленные персонажи выполняют заранее заданную функцию подтверждения превосходства своего героя. Ни один из этих героев (простых солдат, партизан, офицеров) не несет на себе важной смысловой или функциональной нагрузки<sup>14</sup>. Фокус нарратива сосредоточен на героической смерти, смерти во благо Родины. Тем не менее, в жанровом плане эта повесть показывает движение внутри уже закрепившегося канона, когда незаполненные лакуны в истории жизни парализуют историческое воображение.

## ВОСПИТАНИЕ ДРЕВНОСТЬЮ: ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ

И. Н. Арзамасцева пишет:

Русской античности повезло чуть больше. Конечно, целые пласты ее, если несли на себе печать реакционных имен, были отсечены и преданы забвению. В детских изданиях советского времени не встретить Гиппиус и Мережковского <...>. Благодаря интеллигентам старой закалки, участвовавшим в создании «социалистической» культуры, осуществлялась, хотя и с потерями, передача идей «русской античности» дальше, поколениям, рожденным после Октября. В детских изданиях 20-х – 30-х годов быстро нарастает «римский» пласт литературы — художественной, познавательной, учебной. Советским детям передают всевозможные знания о Риме. При этом свободная Эллада остается в тени имперского Рима [Арзамасцева, 2003, с. 299].

Справедливость этого утверждения бесспорна. Здесь можно было бы порассуждать о начальном этапе построения советского имперского сознания, но мне кажется, что дело было значительно проще: «востребованность» Рима и римской истории объяснялась наличием повсеместно принятого метатекста — истории восстания Спартака, но совсем не в ее итальянском исполнении. Роман Джованьоли в советской и особенно в советской детской критике воспринимался отрицательно: в нем «этот единственный в римской



истории герой, который может быть нам по-настоящему близок», был превращен «в страстного любовника» [Желобовский, 1935, с. 14]. «Спартак» — историческая повесть для детей среднего и старшего возраста — был переделан в 1933 г. известным писателем Василием Яном. Это новое сочинение начиналось цитатой из Ленина о значении восстания Спартака для гибели рабовладельческого строя, таким образом этот переписанный заново сюжет вполне укладывался в «формационный» подход советской исторической науки. Все возможные отступления от метатекста, сосредоточенного на римской истории восстания, такие, как, например, повести и романы Милия Езерского «Марий и Сулла» (1937) или «Аристоник» (1938), подвергались жестокой критике, которая часто переходила на уровень политического обвинения: «Роман Езерского — печальное отсутствие большевистской бдительности у наших издателей и критиков <...> Из романа «выпала» революционная подоплека событий, <...> в нем лишь несколько слов о сицилийском восстании» [Князев, 1938, с.43]. С грифом «книга не рекомендована для школьного чтения» эти повести до своего читателя, как правило, не доходили. Не способствовали распространению знания по истории античности и политические репрессии 1937 г., а затем послевоенная кампания против «космополитов»<sup>15</sup>.

Парадоксом в возрождении классической филологии и науки о древности можно считать конец 1940-х — начало 1950-х гг., когда вместе со школьной формой и отдельным обучением в советскую школу на очень короткий отрезок времени вернулась латынь. Учебник латыни был посвящен, как водится, Сталину, с его портретом, открывавшим школьный курс. Тем не менее, разрешение на историческую беллетристику на темы древней истории было получено. Конец 1950-х и 1960-е гг. становятся настоящим открытием древней истории: в детской литературе начинают появляться повести, которые быстро включаются в категорию «внеклассного чтения» по истории древнего мира: это роман «Дочь Эхнатона» К. М. Моисеевой (1953), за которым последовала повесть «В древнем царстве Урарту»; «Глиняный конверт» Р. И. Рубинштейн, ее же «За что Ксеркс высек море» — пересказ для детей «Истории» Геродота. Исторические повести для детей пишут историки разного толка: вполне «партийный» историк — египтолог М. Э. Матье выпускает сначала «День египетского мальчика» (1956), а затем «Кари, ученик художника» (1962). И хотя постулаты марксистского подхода к истории сохраняются в этих нарративах: все та же

классовая борьба остается движущим началом исторического развития, — но «приправленное» детскими приключениями противостояние угнетателей и угнетенных как-то отступает на второй план, а на первый выдвигается герой истории, как правило, сверстник. В центре повествования — его быт, события истории, влияющие на его характер, и, что самое главное, историческое знание, которое и формирует историческое мышление, постепенно освобождаемое от идеологии. Явление это в детской литературе не совсем вписывается в привычные для пятидесятых рамки после сталинской «оттепели». Здесь скорее происходит возврат к принципам Детгиза времен С. Я. Маршака конца 1920-х гг., когда он, как опытный редактор, привлекал в свой коллектив «бывалых людей» — путешественников, ученых, инженеров, знатоков природы и искусства<sup>16</sup>. В 1950-е гг. в детскую литературу приходят ученые — историки, которые, как и в двадцатые годы, приносят в детскую литературу многомерность мира, разрушая тем самым заданную бинарность идеологизированного пространства детской литературы военного и первых лет послевоенного времени. На смену пионеру-герою приходит герой истории — сверстник, который может рассказать не только и не столько о классовой борьбе, сколько об увлекательном мире прошлого, путь к которому доступен через знание<sup>17</sup>.

Одним из интересных примеров влияния метатекста, которым стала история Спартака, на исторический нарратив, никак не связанный с римской историей ни временем, ни географией, является «Кари, ученик художника» М. Э. Матье. «Кари» — не первая книга, написанная Милицей Эдвиновной Матье (1899–1966), историком и искусствоведом, специалистом по религии и искусству Древнего Египта. «День египетского мальчика» стал первой попыткой историка написать книгу для детей. С самых первых страниц книги, начиная с предисловия, написанного самой Матье, автор апеллирует к читательскому воображению: читатель узнает из откровений писательницы, что она, отдавшая всю жизнь изучению Древнего Египта, там никогда не была. Ученый вместе с читателями отправляется в воображаемое путешествие в историю и воссоздает повседневный мир, удаленный от ее современников на три тысячелетия.

В этой первой повести Матье соединились две важные функции историко-повествовательной прозы: познавательная и воспитательная<sup>18</sup>. Матье сконструировала для своих читателей подробности

одного дня жизни маленького египтянина Сету, дом его родителей, школу с хорошим и добрым учителем Аменхотепом и злым, строго наказывающим своих учеников Шедсу. Познавательность созданного Матье плотного слоя *Geschichte* — исторического знания — постоянно размывается подробностями *Historie* — мира *fiction*, в котором живет сам Сету и его друг Ини. Важным становится именно рассказ о повседневности, о предметах, окружающих мальчика, в то время как воспитательная функция этой прозы оказывается идеологически запрограммированной, классовой. Баланс познавательной истории и приключенческого духа нарушается бинарностью идеологии. В своих скитаниях по городу благополучный Сету знакомится с жизнью бедняков и именно эти встречи заставляют его увидеть мир древнего города по-новому и задуматься о необходимости изменить действительность.

Из проводника по лабиринту истории Сету превращается в потенциального революционера. Давление соцреалистического канона слегка отступает в конце повести, где Матье отводит особый раздел сказкам и рассказам из Древнего Египта, которые Сету и его друзья усердно переписывают на глиняные таблички иероглифами на уроках в школе, возвращая тем самым историческому нарративу именно познавательный характер. Но если в 1954 г. в своей первой повести Матье сумела хотя и не полностью, но все же редуцировать давление метаканона, сфокусировав свое повествование на *Historie*, то в самой интересной своей повести, «Кари, ученик художника», писательница настолько увлечена познавательной стороной *Geschichte*, что идеологически корректная модель истории — восстание против несправедливости и эксплуататоров — хотя и присутствует в повести, но влияет только на развитие *Historie*.

В отличие от Сету, Кари — простой мальчик из поселка «слушающих зов» — так в Древнем Египте называли слуг, в том числе и рабочих, занятых на строительстве царских гробниц. В семье Кари все занято работой на строительстве, и вся жизнь мальчика оказывается подчиненной истории классовой борьбы между бедными, но честными людьми поселка и коррумпированной городской элитой. Приключенческий сюжет о жизни трех разных мальчиков из Фив под давлением политически корректной модели повествования превращается в историю разоблачения богатых, нечестных и двуликих аристократов, против которых поднимает восстание среди жителей поселка «слушающих зов» художник

Хеви — учитель и покровитель способного мальчика Кари, работающего у него в подмастерьях. Как и Спартак (в его советском исполнении), Хеви не ищет выгоды для себя. Его цель — помочь обездоленным. Он бескорыстен, благороден и честен, его качества вождя и идеолога не подвергаются сомнению и в нем нет страха перед властью имущими, которым он все-таки должен служить своим искусством. Так, храбрый Хеви отказывается расписывать гробницу фараона до тех пор, пока не отпустят невинно осужденных. Тем не менее, именно этот «вождь» обездоленных несколько выпадает из привычного революционного реестра политических лидеров. Он по меркам современных Матье стандартов интеллигент, человек творческий, который и борется за права угнетенных не с оружием в руках, а именно своим творчеством, отказываясь подчиняться диктату власти.

В реестре героев детской исторической литературы Хеви, вне всякого сомнения, эквивалент древнеегипетского Спартак, но это скорее пример лидера, скорректированный культурой 1960-х гг. Книга вышла в 1962 г., известном во всем мире не только Кубинским кризисом, но и выходом в ноябре 1962 г. в «Новом мире» повести А. Солженицына «Один день Ивана Денисовича».<sup>19</sup> Это и страшный год в жизни советских художников, когда в декабре 1962 г. была разгромлена Манежная выставка, не оставившая «оттепельной» интеллигенции и иллюзий по поводу альянса с властью<sup>20</sup>. Выбор героя-интеллигента, облеченного привилегиями, но не утратившего при этом чувства справедливости, довольно необычен, тем более, что в повести Хеви не одинок. Рядом с ним врач Бекенмут, готовый бесплатно лечить парализованную сестру Кари и заменить отца одинокому, хотя и богатому внуку важного жреца храма Амона-Ра. Бекенмут прячет Кари, когда избитый мальчик спасается от своих преследователей. Интересно, что именно fiction (Historie) контролирует события большой истории и выдуманные герои меняют ход истории по законам справедливости. В этом контексте важным становится эпизод «справедливого» суда бога Амона-Ра во время главного праздника года — Праздника долины.

Матье подробно описывает все этапы подготовки к празднику, для ее читателей важны самые мелкие детали, такие, как выбор цветов и плетение гирлянд в доме чиновников, подробное описание масок богов, принимающих участие в шествии и их места в сложной системе древнеегипетской религии. Писательница направляет внимание своих читателей и проводит их через

плотный слой исторического знания, которым она блестяще владеет. Она воссоздает самые мельчайшие подробности шествия и делает это настолько увлеченно, что для революционного подтекста казалось бы, просто не остается места. Но в какой-то момент Матье спохватывается и довольно резко переводит свой рассказ в идеологическое русло антирелигиозной пропаганды. Вместо бога Ра, главного среди египетских богов, «справедливый суд» творят сами жрецы, заранее намечая виноватых. Одним из таких несправедливо обвиненных оказывается отец Кари, столяр Онахту, которого начальник строительства пирамид Панеб старается склонить к краже золота, отпущенного на саркофаг. Спасает Онахту друг Кари Рамес, которого его дед — жрец храма, уже давно использует в качестве «исполнителя воли» бога Ра. Рамес во время процессии сидит внутри полой статуи бога, натягивает ремень и направляет «руку бога» по секретному знаку жреца в сторону черепка с обвинением или оправданием подсудимого. Рискуя жизнью, Рамес отказывается обвинить отца друга и вместо обвинения дотрагивается до черепка с оправданием. Справедливость торжествует, но исходит она не от божества, а от верного друга.

И, тем не менее, при всех идеологических поворотах истории, познавательный ее аспект оказывается намного прочнее, чем заранее заданный идеологический. «Слушающие зов» восстают против несправедливости коллективно и этим побеждают: заправляющие всей жизнью древних Фив жрецы быстро сдают свои позиции, убирают плохого начальника и вора Панеба, заменяют его новым. Но для юных читателей важным становится не революционная ситуация, заложенная в сюжет извне, самим соцреалистическим каноном, а история дружбы трех мальчиков, будущего художника Кари, сына городского садовника Тути и мечтающего стать врачом и лечить бедных Рамеса. *Historie* и *Geschichte* как бы уравнивают друг друга, отодвигая революционную пропаганду на задний план.

Другим способом распространения знания, выводящего исторический текст из идеологического «плена», становится исторический комментарий, который в силу самой структуры детской книги, ее образовательной функции, являлся обязательной частью нарратива. Особую образовательную функцию в детской исторической повести начинает нести информативная сноска. Именно она берет на себя роль «просветителя» юного читателя.

«Приключения мальчика с собакой» авторства Н. Ф. Остроменцкой и Н. Н. Бромлей (1962) — из разряда таких книг. Обе писа-

тельницы — в прошлом школьные учителя истории. Не полагаясь только на собственные знания, к работе над книгой они привлекли эрмитажного историка Рима М. Сергеенко. В центре повествования — история сицилийского мальчика Клеона, который был захвачен в плен пиратами-работорговцами вместе со своей собакой Львом и продан в рабство. Обязательное идеологически корректное описание страданий маленького раба, ставшего игрушкой богатого сына патрициев, превращается тем не менее в краткий курс римского быта времен античности. Нарушая идеологические параметры метатекста, авторы сосредотачиваются на историческом знании, которое они помещают в сноски, образующие паратекст. (Gerald Genette): римские реалии — атриум, ларариум, тога, булла, сенат, пантеон, ассамблеи, сложные отношения между клиентами и патрициями — вся эта повседневность жизни Древнего Рима выстраивается в четкой связи с событиями в жизни главного героя, так что паратекст становится фоном приключения-путешествия, никак тем самым не препятствуя развитию нарратива.

Нарратив выстроен как травелог: Клеон все время перемещается по территории Древнего Рима. Читатели следуют за ним на рынок рабов, в латифундии и городские виллы римских патрициев, они посещают Цирк Максимус, Форум Романум и римский Колизей. Вместе с Клеоном читатели даже отправляются в лагерь... Спартака, так что придраться к истории мальчика с собакой в идеологическом отношении было просто невозможно! Но удивительное дело: Спартак не оставляет юного героя в своем лагере, а отправляет его домой, к семье, таким образом Клеон совсем не превращается в юного мстителя — такого римского аналога пионера-героя. Более того, Спартак-ясновидец говорит своему юному последователю, что дело его обречено, а Клеон должен жить, т. к. он слишком еще молод. Так, семена, посеянные в альтернативном тексте Григорьева военного времени («Малахов курган»), вновь прорастают уже на базе античной истории, ведь и тот и другой исторические тексты предлагают ребенку оставаться в детстве, а не превращаться в орудие мести взрослых. И совсем уж авторы нарушают советский героический метатекст, когда поясняют, что многие рабы были недовольны суровой дисциплиной в войсках Спартака. Одни из них искали кровавой мести, что совсем не вызывало энтузиазма у их вожака; другие примкнули к его армии в поисках легкой наживы и поэтому грабили не только знатные поместья, но и бедных крестьян!

Историческое знание создает настоящую объемность текста — через реалии воссоздается мир, в котором живет и перемещается сверстник читателя, вместе с которым читатель учится истории и самой жизни. Эклектичность, первоначально заложенная в самом жанре исторической повести, здесь себя полностью оправдывает: в тексте «Приключения» травелог смыкается как с бытовой повестью, так и с романом воспитания. Трудная судьба Клеона, его забота о единственном верном друге — собаке, с которой он делится последним куском хлеба, его умение постоять за себя и выжить — все эти моменты воспитания сочувствия к главному герою-сверстнику, тяжело переживающему потерю дома, помогают и эмоциональному взрослению самого читателя. В то же время, за счет авторского сознательного перемещения акцента с метатекста (восстание Спартака) на паратекст (исторические реалии быта, помещенные в сноски) формируется историческое знание, столь необходимое новому поколению читателей. На смену бинарности характеров и положений приходит тернарная модель древней истории, где на пересечении мира зла (мира эксплуататоров) и мира добра (мира рабов и униженных) из сносок, сопровождающих исторический нарратив, выстраивается мир исторической повседневности, который призван восстановить прерванную связь времен и формировать умение мыслить в категориях истории, а не идеологии<sup>21</sup>.

Детская историческая повесть вряд ли поднялась до уровня текстов, созданных Н. Эйдельманом («Лунин», 1970) или А. Лебедевым («Чаадаев», 1965), и говорить об *оппозиционном* просвещении в том смысле, которое вкладывает в это определение Гордин, в случае детской истории автор данной статьи и не пытается. Но стремление к просветительству как необходимому условию воспитания и понимание роли просвещения как передачи знания объединило работавших в этом жанре детских литераторов самого разного толка — от «недобитков» (по характеристике Шимона Маркиша)<sup>22</sup> — сохранивших во все годы испытаний античное наследие ученых-классицистов до вполне лояльных по отношению к власти писателей-историков. В какой-то степени этот приход древней истории в детскую литературу можно было сравнить с наблюдением Ш. Маркиша, в прошлом филолога-античника, о той «неповторимой атмосфере старых классиков», которая создавалась в самые застойные периоды советской истории, когда «...впитывались не только слова, обороты, идеи, образы античности, — впиты-

валось противоядие советскому одичанию и хамству, впитывалась цивилизация как альтернатива варварству» [Маркиш, 2001].

### *Источники*

- Бахтерев И.* Совещание по вопросу об исторической книге в Ленинграде // Детская литература № 8. 1936. С. 39–40.
- Горнфельд А., Эпштейн А.* Уленшпигель // Детская литература, 1937. № 15. С. 2–7.
- Дерман А.* Генерал Багратион // Новый мир. 1943. № 9. С. 117–118.
- Желобовский И.* Рассказывание на историческую тему // Детская литература. № 4. 1935. С. 14–15.
- Ишимова А. О.* История России в рассказах для детей. От древних славян до Петра Первого. СПб. : Лениздат, 2013.
- Князев А.* Рецензия на роман Милия Езерского «Марий и Сулла» // Детская литература. № 1. 1938. С. 38–43.
- Мандельштам О.* Конец романа. Соч. в 2-х т. Т. 2. М. : Худ. лит-ра, 1990.
- Маршак С.* «Мир в картинках» // Литература и искусство. 1943. 2 окт.
- Первый Всесоюзный съезд советских писателей 1934 г.: Стенографический отчет. М. : Гос. изд-во «Худ. лит-ра», 1934.
- Русская детская литература / под ред. Ф. И. Сетина. М. : Просвещение, 1972.
- Лысяков П.* За историческую повесть для детей // Детская литература. № 4. 1935. С. 10–13.
- Твардовский А.* Новомирский дневник. Т. 1. 1961–1966. М. : ПРОЗАиК, 2009.
- Эйхлер Г.* Детиздат работает над исторической книгой // Детская литература. № 3–4. 1936. С. 38.

### *Исследования*

- Арзамасцева И. Н.* «Век ребенка» в русской литературе 1900–1930 годов. М. : Прометей, 2003.
- Балина М.* Советская детская литература как культурная институция // Русская литература XX века (1930-е гг. – середина 1950-х гг.). Под ред. Н. Л. Лейдермана, М. Н. Липовецкого и М. А. Литовской. Т. 1. М. : Академия, 2014. С. 331–350.
- Балина М.* Литературная репрезентация детства в советской и постсоветской России // «И спросила кроха»: Образ ребенка и семьи в педагогике постсоветской России / под ред. Н. Б. Баранниковой и В. Г. Безрогова. М.-Тверь : РАО «Научная книга», 2010. С. 20–38.
- Балина М.* Воспоминания о детстве в советской детской литературе: к вопросу о специфике жанра // Семантическая поэтика русской литературы / ред. Н. Барковская, М. Литовская. Екатеринбург : УрГУ, 2008. С. 322–333.
- Блум А. В.* Советская цензура в эпоху тотального террора, 1929–1953. СПб. : Академический проект, 2000.
- Гинзбург Л.* Пути детской исторической повести // Детская литература. Критический сборник под редакцией А. В. Луначарского. М.-Л. : ГИЗ, 1931. С. 159–181.
- Гордин Я.* Занятия историей как оппозиционный акт // Знамя. 2001. № 4. С. 180–184.
- Гордин Я.* Связь времен // Детская литература. 1979. № 11. С. 42–45.
- Детская литература. 3-е изд. / под ред. И. Н. Арзамасцевой и С. А. Николаевой. М. : Академия, 2005.



*Добренко Е.* Занимательная история: соцреализм в поисках «исторического прошлого» // Музей революции: советское кино и сталинский исторический нарратив. М. : НЛЮ, 2008. С. 37–73.

*Добренко Е.* Соцреализм и мир детства // Соцреалистический канон. СПб. : Академический проект, 2000. С. 31–41.

*Добренко Е.* Формовка советского читателя; социальные и эстетические рецепции советской литературы, СПб. : Академический проект, 1997.

*Дубин Б.* Семантика, риторика и социальные функции «прошлого»: к социологии советского и постсоветского исторического романа. М. : ГУ ВШЭ, 2003.

*Дубин Б.* Риторика преданности и жертвы: вождь и слуга, предатель и враг в современной историко-патриотической прозе // Знамя. 2002. № 4. С. 202–212.

Историки России. Биографии. М. : РОССПЭН, 2001.

*Житомирова Н. Н.* Советская историко-художественная книга для детей и ее воспитательное значение. Л. : ЛГИК им. Крупской, 1975.

*Маркиш Ш.* Советская античность. Из опыта участника // Знамя. 2001. № 4 (URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2001/4/itogi.html>).

*Ронен О.* Детская литература и социалистический реализм // Соцреалистический канон. СПб. : Академический проект. 2000. С. 31–41, 969–980.

Российская педагогическая энциклопедия. М. : БРЭ, 1993. Т. 1.

*Чудакова М. О.* Без гнева и пристрастия: Формы и деформации в литературном процессе 1920–30-х гг. // Избранные работы: в 2-х т. М. : Время, 2001. Т. 1.: Литература советского прошлого. С. 309–339.

*Юдин. В. А.* Человек. История. Память. М. : Современник, 1990.

*Balina M.* Die sowjetische Kinderliteratur zwischen ästhetischem Experiment und ideologischer Normierung // Schrift und Macht, / Yuri Murashev and Tomas Liptac, eds. Wien-Koeln-Weimar : Boehlau Verlag, 2013. P. 119–135.

*Balina M.* Creativity through Restraint: The Beginning of Soviet Children's Literature // Russian Children's Literature and Culture / Marina Balina, Larissa Rudova, eds. Routledge: New York/London, 2008. P. 1–19.

*Balina M.* Crafting the Self: Narratives of Prerevolutionary Childhood in Soviet Literature // Russian Children's Literature and Culture / Marina Balina, Larissa Rudova, eds. Routledge : New York/London, 2008. P. 91–113.

*Balina M.* Ancient Rome for little comrades: the legacy of classical antiquity in Soviet children's literature // The Sites of Rome: Time, Space, Memory / David H. J. Larmour and Diana Spencer, eds. Oxford : Oxford UP, 2007. P. 323–352.

*Günther H.* Die Verstaatlichung der Literatur: Entstehung und Funktionsweise des sozialistisch-realistischen Kanons in der sowjetischen Literatur der 30er Jahre. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1984.

Sokol E. Russian Poetry for Children. Knoxville : The University of Tennessee Press, 1984.

*Rudova L.* Invitation to a Subversion: The Playful Literature of Grigorii Oster // Russian Children's Literature and Culture / Marina Balina and Larissa Rudova, eds. New York : Routledge, 2008. P. 325–343.

### Примечания

<sup>1</sup> См. *Фатеев А. В.* Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры СССР (1930–1950-е гг.). М. : Макс-Пресс, 2007. Из западных источников см. *Julie K. de Graffenried* Sacrificing Childhood: Children and the Soviet State in the Great Patriotic War, University of Kansas Press, 2014; *Ben Hellman* Fairy Tales and True

Stories: the History of Russian Literature for Children and Young People (1574–2010), Leiden-Boston : Brill, 2013; *Jacqueline Olich* Competing Ideologies and Children's Literature in Russia, 1918–1935, Saarbruecken, VDM Verlag Dr. Mueller, 2009; *Felicity Ann O'Del* Socialization through children's literature: The Soviet examples, Cambridge : Cambridge UP, 1978; *Catriona Kelly*. Children's World: Growing Up in Russia, 1890–1991, New Haven : Yale UP, 2007; *Sara Pankenier Weld* Voiceless Vanguard : The Infantillist Aesthetic of the Russian Avant-Garde, Evanston, Northwestern UP, 2014; *Julia L. Mickenberg* Learning from the Left: Children's Literature, the Cold War, and Radical Politics in the United States, Oxford : Oxford UP, 2006.

<sup>2</sup> См. *Балина М.* Литературная репрезентация детства в советской и постсоветской России [Балина, 2010]; *Балина М.* Советская детская литература как культурная институция [Там же].

<sup>3</sup> См. *Добренко Е.* Соцреализм и мир детства [Добренко, 2000]; *Добренко Е.* Формовка советского читателя; социальные и эстетические рецепции советской литературы [Добренко, 1997].

<sup>4</sup> Об игровой поэзии см. *Sokol E.* Russian Poetry for Children [Sokol, 1984]; *Rudova L.* Invitation to a Subversion: The Playful Literature of Grigorii Oster [Rudova, 2008].

<sup>5</sup> С. А. Ауслендер был арестован в 1937 г. и погиб в лагерях в 1943 г. Его детские исторические повести посвящены как российской истории («Пугаченок», 1925; «Пугачевщина», 1928, так и истории зарубежной («Ли Сяо», 1927; «Маленький Хо», 1929).

<sup>6</sup> Цитируемое М. Чудаковой предисловие написано Б. Пересом.

<sup>7</sup> См. Предуготовление к истории для детей (М., 1788); Детской повествователь (М., 1789), Корень Всемирной истории для детей (СПб., 1789).

<sup>8</sup> Такая обработка классических текстов существовала и до революции, но авторы, как правило, руководствовались необходимостью адаптации текстов для детского чтения. На данном этапе коррекция происходила именно на основе идеологии, то есть марксистских принципов революционного развития истории и классовой борьбы.

<sup>9</sup> Так, например, в период Большого Террора из библиотек изымались биографические книги о героях Гражданской войны Василии Блюхере, Семене Котовском и Николае Щорсе. Критике подверглись рассказы С. Т. Григорьева об Александре Суворове, где автору ставилось в вину то, что он не сумел увидеть в Суворове «крепостника-помещика».

<sup>10</sup> О противоречивости советского исторического нарратива см. *Добренко. Е.* Музей революции: советское кино и сталинский исторический нарратив. М. : НЛЮ, 2008. Особого внимания в контексте данной статьи заслуживает глава 1: «Занимательная история: соцреализм в поисках “исторического прошлого”» [Добренко, 2008].

<sup>11</sup> Среди авторов, работавших во время войны над этими темами, следует назвать таких детских писателей, как В. Юрьев, М. Брагин, Н. Кальма, А. Бармин. В 1941 г. выходит историческая повесть М. Езерского «Дмитрий Донской»; в 1942 г. Е. Андреева печатает рассказ «Иван Рябов» о подвиге кормчего помора в Белом море в самом начале Северной войны, которую Петр Первый вел против шведов.

<sup>12</sup> См. *Balina M.* Crafting the Self: Narratives of Prerevolutionary Childhood in Soviet Literature [Balina, 2008]; *Балина М.* Воспоминания о детстве в советской детской литературе: к вопросу о специфике жанра [Балина, 2008].

<sup>13</sup> Суворовская тема была очень популярной во время Великой Отечественной войны. 29 июля 1942 г. утверждается орден Суворова трех степеней; в 1943 г. по стране начинают организовываться суворовские училища, а в 1944 г. опубликована повесть В. Катаева «Сын полка», где главного героя, Ваню Солнцева, на военный путь напутствует во сне сам Суворов.

<sup>14</sup> Голубова много критиковали за редукцию роли масс в этой войне и обвиняли в немарксистском подходе к истории. В 1943 г. это было довольно опасное обвинение! См. *Дерман А.* Генерал Багратион [Дерман, 1943].

<sup>15</sup> Тема приоритета в науке была хорошо разработана в детской литературе периода борьбы с космополитами (к. 1940-х и нач. 1950-х гг.). Среди исторических повестей для детей этого времени следует назвать «Рассказы о мастерах старинных» В. Шкловского (1951), а также «Крепостные мастера» А. Кузнецова (А. И. Кузьмина). Идея исторических нарративов этого времени в первую очередь была посвящена русскому приоритету. Герои рассказов и повестей — крепостные мастера России — оказывались за границей, где им нечему было учиться, т. к. они делали все не только не хуже, но и намного лучше заграничных мастеров.

<sup>16</sup> См. *Balina M.* Creativity through Restraint: The Beginning of Soviet Children's Literature [Balina, 2008]; *Balina M.* Die sowjetische Kinderliteratur zwischen ästhetischem Experiment und ideologischer Normierung [Balina, 2013].

<sup>17</sup> В 1936 г. историк-античник С. Я. Лурье написал научно-популярную повесть для детей «День греческого мальчика». История и современность переплетались в этом тексте, и читатель шел вслед за ученым, расшифровывая древнюю рукопись. Новая историческая детская проза выстроена по другому принципу: это сочетание истории как знания и приключения как модели передачи этого знания.

<sup>18</sup> Подробно об этих функциях см. *Юдин. В. А.* Человек. История. Память. М. : Современник, 1990. С. 3.

<sup>19</sup> См. *Твардовский А.* Новомирский дневник [Твардовский, 2009].

<sup>20</sup> Автор статьи не пытается увидеть признаки диссидентства в исторической повести Матве, однако считает нужным отметить, что любопытно наблюдать, как в текстах, предназначенных для детей, отражаются меняющиеся политические акценты современности, диктующей своих героев.

<sup>21</sup> В своей статье “Ancient Rome for little comrades: the legacy of classical antiquity in Soviet children's literature”, опубликованной в 2007 г. автор статьи уже писал об особой роли визуальности в текстах о Древнем Риме. Обязательная поездка в каникулы в Ленинград знакомила с классической архитектурой: триумфальными арками, конными статуями, колоннадами и всей атрибутикой древней истории, которая без исторического знания оставалась мертвой и непонятной. Повести, подобные Остроменцкой и Бромлей, действительно заставляли «заговорить камни» и делали понятным и узнаваемым чужое пространство культурной истории. См. [Balina, 2007].

<sup>22</sup> См. *Маркиш Ш.* Советская античность. Из опыта участника [Маркиш, 2001].