

О. Кошелева

НОВАЯ КНИГА О ДЕТСТВЕ

Рецензия на кн.: Конструируя детское: филология, история, антропология. М., 2011 / под ред. М. Р. Балиной, В. Г. Безрогова, С. Г. Маслинской, К. А. Маслинского, М. В. Тендряковой, С. Шеридана. М.; СПб.: «Азимут»; «Нестор-История». 552 с.: ил. (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 9).

«Конструируя детское» — сборник не просто солидный, а — очень солидный, в него входят 33 статьи общим объемом более 35 п. л. Казалось, что его прочтение — это нелегкий труд, но нет! — читать его было мне на удивление легко и увлекательно. И хотя авторы статей, как отмечено в предисловии, «стоят на разных теоретических позициях», живут в разных странах и являются представителями разных специальностей (филологи, историки и антропологи), книга каким-то чудом получилась органичной, авторы «исполнили» ее в унисон, как слаженная группа оркестрантов.

Стилистика книги такова, что доступна широкому читателю. Особый интерес, я уверена, она вызовет у читателя зрелого возраста, в детстве испытавшего то, о чем пишут авторы. Он не понаслышке знаком с теми произведениями, о которых идет речь в статьях; ему будет приятно, с одной стороны, снова окунуться в мир детской книги, оживить ее в своих воспоминаниях, с другой — увидеть ситуацию со стороны взрослого личного опыта, ощутить, как «конструировалось» его детство и как теперь он сам «конструирует» чужое. Однако в сборнике нет никакого «плача по утраченному»: читателю будет интересно осваивать новые аспекты современного детства, например, различные детские медиа (например, виртуальный клуб «Пингвин»), которые формируют граждан мира, возвращение пионеров-героев в постмодернистском контексте, и мн. др.

Тема конструирования детства переходит из статьи в статью, каждый раз поворачиваясь новой гранью. «Детство» на страницах сборника перестает быть некоей абстрактной, общечеловеческой категорией, «возрастным периодом». Оно оказывается многообразным, если взглянуть на него исторически: в разные времена детство по-разному моделировалось взрослым обществом в соответствии с

его представлениями о мире и человеке. Авторы стремятся ответить на вопросы о том, как создается, конструируется «образ» или «концепт» детства в той или иной культуре, исходя из каких принципов, какими средствами, с какими целями? Поэтому «Конструируя детское» — хотя и не прозрачное, но тем не менее удачное название книги, точно отражающее ее суть.

Общий взгляд на сборник позволяет выделить в нем следующие основные проблемы:

1. Как «делалась» литература для детей вообще и для школы в частности в разные исторические периоды? Как она отбиралась? Как сопрягаются книги для детей разных национальностей, как осуществляется их перевод, транслируются «дух», «образ», «понятия»?
2. Каковы тенденции и феномены постмодерна в культуре, связанной с детством, в первую очередь, в литературе?
3. Как изображались дети и какую смысловую нагрузку имел образ ребенка в том или ином произведении?
4. Каковы проблемы «темных сторон» детства (школьная дисциплина, сиротство, преступность, детские доносы, детство «в закрытом городе»)?
5. Как сопрягается культура взрослых и детей в разных контекстах и пространствах?
6. Проблема глобального и национального в новой культуре детства.

Для решения этих проблем привлечен обширный материал: литература, кинематограф, интервью, школьные и правовые документы, журналистика, статистика, этнографические наблюдения и проч. Я не буду рассматривать все вышеуказанные проблемы сборника, а сконцентрирую свое внимание по большей части на отечественной литературе и школе.

Большинство рассмотренных авторами текстов связано со школой — институтом, в котором подросток подвергался «обработке» на благо отечества и государства. Но следует отметить, что школьный контекст авторы-литературоведы оставляют без особого внимания, концентрируясь, как им и подобает, на текстах, однако он, помимо их намерений, ясно проступает во многих статьях.

Детская и юношеская литература в книге получила явный приоритет по сравнению с другими источниками, и представлена она весьма разнообразно: детские журналы, детская романтико-приключенческая литература, фантастика, советские пьесы для юношества, школьная повесть, учебники, воспоминания. Но рассматриваются

эти тексты не столько с позиций литературоведения, сколько с позиций истории детства. Яркий пример такого подхода — статья *М. С. Костюхиной* «Шитье и рукоделие в нравоучительных нарративах для девиц». Образцовая девочка, как демонстрируют нам тексты XVIII, XIX, и отчасти XX вв., воспринималась во всех слоях общества как рукодельница, умеющая шить и вышивать. Рукоделие концентрировало в себе множество женских добродетелей: прагматичность, скромность, экономность, трудолюбие и др. Идеал рукодельной девицы, появившийся еще в Средневековье и не изгладившийся в советские времена, отразила и растиражировала литература, его как данность воспринимали дети и родители, сажавшие своих дочерей за пяльцы, на него работало производство, создавая детские наборы для шитья — лучший подарок для девочки. Но, как показывают воспоминания, соответствовать образу, который властно требовало общество, для многих девочек было мучительно. Ушли в прошлое прежние идеалы, а с ними и престиж рукоделия. Сегодня это довольно редкое хобби, и подарить современной девочке набор для вышивания рискнет разве что ее прабабушка.

Детская литература отразила резкие переломы в отечественной истории и культуре. Они сформировали дореволюционное, советское, военное, перестроечное, постмодернистское детство и создали ситуацию, когда родители и дети воспитывались на разных идеалах. Однако как соотносятся друг с другом эти разные времена? Все статьи, взятые вкуче, наводят на мысль, что ни один период не исчезал совсем, он растворялся в последующем, как сахар в жидкости, утратив твердую форму, все же оставляет свой вкус.

С первых лет установления советской власти детская литература воспринималась как важный фактор влияния на детей и была поставлена под строгий контроль. Она стала полем битвы за новое поколение. Главной воительницей на нем оказалась Н. К. Крупская, пытавшаяся не только создать новую, позитивную, классово осмысленную и сугубо реалистическую литературу для детей, но и оградить их от старой «совершенно пропитанной буржуазной идеологией», от Жюль Верна, Киплинга, Андерсена, от суеверных народных сказок. Но выиграть битву Крупской не удалось — хорошая литература оказалась сильнее, в конечном итоге, Надежда Константиновна стала признавать, что детям нужна «высококачественная» литература, на которой она сама и воспитывалась, и, как утверждает *Ж. М. Олич* (статья «Новый взгляд на товарища Крупскую»), в конце жизни «со смутной тоской оглядывалась на

прошлое России». В те же 1920–1930 гг., как показывают *М. Балина* и *С. Шеридан* (статья «Проблемы глобализации в детской литературе: к истории вопроса (перевод с французского в ранний советский период)»), французская классическая литература, пользовавшаяся большой популярностью в юношеской аудитории XIX в., не только продолжала публиковаться, но и «прорастала» своими сюжетами в произведениях новых советских авторов (например, «Плен» Л. Гумилевского или «На графских развалинах» А. Гайдара). Несмотря на давление и контроль партии над детской литературой, писатели и переводчики умело его обходили, вписывая произведения в «транснациональную идею человеческого братства». В нее легко попадали приключения бедных, но храбрых героев, выступающих на стороне добра, которых вполне достаточно было сделать пионерами, чтобы к ним не было никаких идеологических претензий.

О том, как под пером талантливых писателей, воспитанных на классической литературе, соцреалистические клише умело вплетались в приключенческое и фантастическое повествование, также пишет и *М. Литовская* (статья «Успешная литература для “новых” читателей»). «Бороться и искать, найти и не сдаваться», девиз из романа В. Каверина «Два капитана», позитивно настраивал читающего ребенка в разных жизненных обстоятельствах, вне зависимости от его классовой принадлежности. В этом популярнейшем в советское время произведении успешно состоялось слияние приключенческого романа в духе бойскаутской литературы с «телеологией соцреализма». Лучшие детские писатели 20–30-х гг. XX в., как показывают статьи сборника, опираясь на свой старый читательский опыт, в конечном итоге дали советским детям действительно хорошую литературу, которая заявляла: детству нужны фантазии, приключения, вера в добро и положительные общечеловеческие идеалы.

Однако, наряду с такими произведениями, как «Два капитана», книжные полки советских библиотек заполняли и книги, строго ограниченные коммунистической идеологией и принципами соцреализма. К чему это приводило, показывает советская драматургия для старшеклассников, отличавшаяся полной литературной беспомощностью (статья *Е. А. Добренко* «Комсомольско-студенческая пьеса и таинства соцреалистической инициации»). Пьесы-близнецы основывались на одном и том же конфликте: отпадение героя от коллектива и затем возвращение в него. Их сюжеты, во множестве пересказанные Добренко, впечатляют надуманностью и схематизмом. Поскольку в советской школе никаких серьезных конфликтов,

по определению, быть не могло, то к сталинскому времени «сложившийся жанр стал результатом своеобразного компромисса между эстетическими законами драматического произведения и идеологическими задачами, решаемыми в комсомольско-студенческой пьесе» (с. 310). Автор прослеживает определенную динамику в развитии жанра: если в первые послереволюционные годы обозначалась некоторая острота классового противостояния в среде молодежи, то в сталинское время возникла полная бесконфликтность. Конфликт заменили возвышенно прекрасными и высокими отношениями в школе. Школа в пьесах предстает как самое комфортное для подростка место: здесь закладывается крепкая дружба, начинается первая любовь, укрепляется вера в светлое коммунистическое будущее, здесь — интересные и добрые дела, радость процесса познания. Катарсис у зрителя происходил от этого благолепия. Вывод в статье весьма примечателен:

Так, в лучших традициях русской литературы — через торжество веры и коллективизма — красота спасла мир и, согревая холодную сталинскую казарму, превращала пронизанную казенщиной, догматизмом и фискальством, основанную на репрессивной педагогике сталинскую школу в «самое прекрасное, что было в жизни» (с. 316).

Такая литература, безусловно, конструировала образ «счастливого детства» сталинского времени, как и образ идеальной школы.

Эта статья заставила меня еще раз заглянуть в воспоминания о школе тех лет: рай или казарма? Оказывается, странный симбиоз того и другого. Например, моя мама закончила московскую школу в 1940-м. Она вспоминает: конфликты были — из комсомола чуть не выгнали из-за любви к поэзии Есенина. Но это ерунда, по сравнению с тем, как одноклассники теряли родителей и сами оказывались на улице как дети «врагов народа», как исчезали лучшие учителя, а дети пытались добиться правды, куда они делись? Им отвечали: «Лес рубят — щепки летят». И тем не менее, «Спасибо школе», — пишет мама, — «там было и весело, и дружно, и интересно учиться».

В особом ракурсе представлена «драма» советской школы в статье *К. А. Маслинского*, опирающегося не на литературный, а на документальный материал — протоколы педсоветов, отражающие акт дисциплинирования учеников, представших перед учительским «ареопагом». Автор не рассматривает их содержание, а концентрируется только на форме самих протокольных записей. За скобками остаются конкретные ситуации, которые привели ученика на педсовет, автора интересуют не они, а то, как конструировался про-

цесс дисциплинирования проблемных учеников. Члены педсовета суммировали все их проступки, составлялся негативный портрет ученика, его стыдили и запугивали. Весь дискурс высказываний учителей представлен в инвективной (т. е. резко обличительной) форме. А что же ученики? Протоколы зафиксировали две реакции: молчаливо-конформистскую (отмалчиваются или дают обещание исправиться) или конфронтационную (грубят, уходят). Сухой протокол оказывается красноречивым свидетелем жестких норм и хамства в школьных взаимоотношениях разных поколений. В конечном итоге именно педсовет подводил к тому, что неугодных учеников исключали из школы.

О значимости литературы, преподаваемой в школе, не стоит и говорить, — она очевидна. Басни И. А. Крылова и творчество А. С. Пушкина, которым посвящены две статьи сборника, — неприменный, но отнюдь не неизменный элемент в преподавании литературы российским школьникам. Оба автора писали совсем не для детей, поэтому, во-первых, постоянно прикладывались педагогические усилия по приспособлению их творчества к детскому пониманию, во-вторых, их творчество надо было оформлять как идеологически выдержанное. Назидательность детской литературы, к которой стремились педагоги, начиная с XVIII в., в первую очередь, обращала их взор на басни. Басни, принадлежавшие перу Ивана Андреевича Крылова, отличались не только назидательностью, но и остроумием, и красотой русского языка. Они стали, не по воле их автора, классикой детской литературы и наградили его прозвищем «дедушка Крылов». Как пишет *А. Сенькина* (статья «Крылов в школьном чтении»), басни Крылова воспринимались как «выражение народного языка, русского духа и национального характера» (с. 138). Осененные высокой похвалой В. Г. Белинского, они использовались во всевозможных детских изданиях самой различной направленности в течение всего XIX в. Многие педагоги отмечали трудности восприятия басен детьми, как с точки зрения заключенной в них сатиры, так и с точки зрения сомнительности проповедуемой в них морали, но их мнение не снизило количество публикуемых для детей басен. После небольшого спада востребованности творчества Крылова в период послереволюционного педагогического экспериментирования в 1930-е гг. его басни снова прочно вошли в школьные программы и пребывают там по сей день. Я знакома с историей басен Крылова с иной стороны: по воспоминаниям о детстве. Они свидетельствуют, что никакой другой

литературный жанр не вызывал у детей такой негативной реакции, как басни. Дети их терпеть не могли из-за нравоучительности и малопонятной иносказательности. Высказывания мемуаристов подтверждает результат опроса 320 гимназистов на тему «Мое любимое чтение», проведенный в 1899 г.: в нем большинство детей эмоционально высказали свою ненависть к басням.

Александр Сергеевич Пушкину в советской школе было гораздо сложнее прижиться, чем «дедушке Крылову». Как это происходило, показывает статья Д. Б. Платта «Научиться жить с Пушкиным. Русский национальный поэт и советская литературная педагогика в 1917–1941 гг.». Пушкина оказалось не так-то просто сбросить с корабля современности. В конце 1930-х гг. его «поставили» вместе с другими русскими дореволюционными классиками на решение задачи коммунистического воспитания молодежи. Но здесь возникали трудности: дворянское происхождение подмачивало его репутацию, он воспевал какую-то абстрактную свободу, а в конце жизни вообще стал склоняться к соглашательству с царизмом, короче, своим пером «служил своему классу» — загнивавшему дворянству. Однако идеологические заклинания о том, что Пушкина «породили определенные классовые условия» и все его произведения имеют лишь «антикварный» интерес, сменились иным подходом. Платт прослеживает, как педагоги-методисты (а Пушкин входил в программы 5–10 классов) искали пути для объяснения ученикам, чем Александр Сергеевич значим для советского настоящего. Помог найти решение юбилей Пушкина в 1937 г., готовившийся несколько лет при поддержке Наркомпроса. Основной педагогический ход — не заострять внимание на политических взглядах поэта, а обратиться к общечеловеческим гуманистическим ценностям; отойти от исторического подхода к творчеству Пушкина и перейти на эмоциональный. В юбилейный год творчество поэта читали без всяких ограничений, выходя за рамки школьной программы, так Пушкин триумфально вошел в советскую школу и покорила ее учеников. Его декламировали, ставили на школьных сценах, иллюстрировали, устраивали поэтические кружки, ездили на экскурсии в Михайловское и Царское село, создавали «пушкинский уголок», устраивали балы-маскарады. Иначе говоря, Пушкин вдохнул новую жизнь в советскую школу. Педагоги, как показывает автор, благодаря юбилею, нашли эффективный способ преподавания классической литературы, при котором каждый «классический голос говорил на двух языках: с одной стороны, разворачиваясь в бесконечном времени, он выражал дух народа, а с другой стороны,

он возвещал вневременную истину, которая воцарится после уничтожения и борьбы» (с. 193).

И Крылов, и Пушкин для школьников отражали «наше», «родное», те достижения в культуре, которыми они могли гордиться. Притяжательное местоимения «наше» оказалось нагруженным многими культурными смыслами и превратилось из местоимения в понятие с мощным идеологическим значением (условно названное «нашизм»), помогавшее ребенку обрести свою идентичность (статья Н. Б. Баранниковой и В. Г. Безрогова «“Все разделилось вокруг на чужое и наше”». К вопросу о локальном/глобальном в учебнике начальной школы 1900–2000-х гг.»). Изменения смыслов этого понятия хорошо прослеживаются на текстах для обучения чтению в азбуках и букварях: от крестьянского «мое» — «наше» — «чужое», в умеренных количествах встречавшееся в дореволюционных учебниках для начальной школы, до его навязчивого употребления в каждом советском тексте. Эти тексты в целом создавали для ребенка образ «нашего» хорошего мира (синонимичный ряд: «наша, советская, родная, замечательная, хорошая страна»), который подразумевал существование мира чуждого, «не нашего», «где нет ни слив, ни яблонь, где не пахнут цветы и не светит луна» (с. 166). Каждый период XX в. (20-е, 30-е, послевоенные, 60-е, 70-е годы и т. д.) вносили в «нашизм» дополнительные акценты. Конечно, самый интересный вопрос — что происходит с «нашизмом» в учебниках сейчас, когда «наша страна» стала (или еще не стала?) совсем другой? «Нашизм», — отвечают авторы, мучительно умирает, но до его похорон еще далеко. «Замкнутое “наше” как бы исчезло, но “их” не стало своим и “нашим”...» (с. 167). Скажу, однако, об английских, французских, немецких «спецшколах» 1960-х гг. — в них «нашизм» был сильно разбавлен изучением западноевропейской литературы и истории на соответствующем профилю школы языке. Среди их выпускников нередко встречались и англomanы, и франкофилы. Конечно, таких школ было ничтожно мало и обучение в них быстро свели только к углубленному знанию языка, и все же они оставили свой след.

Советские и постсоветские школьные учебники рассматриваются также в статье М. А. Козловой с точки зрения темы, совершенно иной по своей направленности, чем «нашизм». Речь идет не об идеологии, а о важной для жизни человека практике — заботе о своем здоровье (статья «Будьте здоровы? Образ болезни и здоровья в текстовом и иллюстративном материале учебников литературного чтения для начальной школы»). В целом, по сравнению с «нашизмом» эта тема

занимает в текстах учебников микроскопическое место. В первую очередь, в них существует дежурная тема «режим дня», который включает в себя утреннюю зарядку, гигиенические процедуры, прогулки на свежем воздухе. Положительной ценностью для детей представлены физкультура и спорт, но они имеют некоторый милитаристский подтекст (сегодня — здоровый школьник-спортсмен, завтра — умелый воин). Образ больного ребенка всегда дидактичен (причина его болезни — неосторожность, непослушание, симуляция и др.), он призван порождать сочувствие к больному товарищу, показать значение поддержки коллектива в процессе выздоровления. В целом, автор приходит к выводу о низкой степени формирования у детей осознанности установок относительно здоровья и здорового образа жизни. Представленные в учебниках тексты о здоровье — общие места. Наблюдения ребенка над окружающей его реальностью им явно противоречат: мало кто из взрослых делает зарядку и принимает утром прохладный душ. Здоровый образ жизни остается в текстах учебников не проблематизированным.

В разговоре о детской литературе невозможно обойти вниманием эпопею о Гарри Поттере, построенную по модели школьной повести, но вышедшую далеко за ее рамки. *И. А. Сергиенко* проводит интересные параллели между изображением Школы магов Хогвартс и школой Вествард-Хо, легшей в основу повести Р. Киплинга (статья «“Киплингский след” в цикле романов Д. К. Роулинг о Гарри Поттере»). Киплинг одним из первых рискнул показать школу (относящуюся по времени действия к 1880 гг.) без романтических прикрас, с весьма неприглядной стороны жесткого и неопрятного мира подростков. Тем не менее, она находится под руководством мудрого ректора, понимающего мир детства и дающего ученикам чувство дома в чужом окружении. Хогвартс под управлением доброго мага Дамблдора, также, несмотря на все трудности обучения и взаимоотношений, родной дом, в котором дети нормально взрослеют и чувствуют себя свободно. *А. С. Одышева* (статья «Детский текст и социокультурный контекст: феномен Гарри Поттера») объясняет удивительный феномен сверхпопулярности книги о Гарри Поттере у «нечитающего поколения» чутким учетом Джоан Роулинг социальных изменений. Она отмечает, что автор делит мир не на взрослых и детей, а на миры магов и маглов, и дети вместе с взрослыми решают важные «недетские» проблемы.

Особенности советской школьной жизни и учебной литературы стали более рельефно проявляться сегодня на фоне формирующей-

ся постсоветской культуры детства (статья *М. А. Черняк* «Дети и детство как социокультурный феномен: опыт прочтения новейшей прозы XXI в.»). По мнению критиков, «в зеркале современной прозы школа посттоталитарная и постсоветская оказалась пострашнее школы тоталитарной и советской» (с. 59). Здесь царят взаимонепонимание и враждебность, жестокие отношения, скорее похожие на «зону», чем на детское учреждение. О радостях познания давно нет и речи, а учитель — «маргинал, стоящий на самом краю обществу». Все это не может не наводить читателя на мысль о том, есть ли у школы будущее? Не изжил ли себя полностью этот институт? *М. А. Черняк* отмечает, что «многие темы и жанры подростковой литературы, популярной в советское время, трансформировались или вообще исчезли» (с. 49). К этим исчезнувшим жанрам относятся и школьная повесть, хотя школа как «площадка взросления», занимает в сюжетах определенное место. В литературу пришли молодые авторы, юношеская проза которых драматична. Их герои — трудные или, как уточняет один из них, «труднодоступные» подростки, мучительно взрослеющие во враждебном им мире.

Советское детство в литературе становится уже мифическим. В него современные литературные герои совершают путешествия во времени, удивляясь жизни без компьютеров и мобильных телефонов. Детская литература сегодня стала не лучше и не хуже: она стала иной. Она полностью избавилась от дидактизма и морализаторства, сюжеты стали мрачнее, трагичнее, жестче. В них вновь появились брошенные, несчастные, беспризорные дети. Но если раньше у них всегда была надежда на помощь коллектива, то теперь и она стала проблематичной. Одна из главных задач авторов — научить детей толерантности. Исследователи отмечают инфантилизм как черту сознания современного общества, которая порождена тем, что у него нет идей, ради которых стоит взрослеть. Пожалуй, именно к этой «безыдейности» труднее всего приспособиться и школе, и детской литературе, которая несколько веков, практически от начала своего рождения, отличалась дидактизмом и идейностью разной направленности и насыщенности.

Детство осталось одной из немногих ценностей, которая, хотя и с трудом, еще удерживает в нашем мире свои позиции. Интерес же к его гуманитарному изучению, безусловно, растет, и, благодаря серии сборников, выпущенных семинаром «Культура детства: нормы, ценности, практики», и другим изданиям, становится особой междисциплинарной отраслью знаний.