

ДРУГОЙ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Елена Казакова

ГЕРОЙ-ПРОСВЕТИТЕЛЬ И МЕНЯЮЩИЕСЯ МОДЕЛИ ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ДЕТСКОЙ НОНФИКШЕН-ЛИТЕРАТУРЕ 1920-Х ГОДОВ

В настоящей статье рассматриваются тексты детской научно-популярной литературы, изданной в первые советские десятилетия, структурной частью которых являются просветительские сюжеты — ситуации обучения, наставления, передачи знания от одного персонажа к другому. Выделен образ персонажа-просветителя, обладающего экспертным знанием, и предложена типологизация таких персонажей по возрасту и источнику экспертности. «Молодой просветитель» определяется как представитель нового советского общества с научным сознанием, источником экспертности которого является образование, а «старый просветитель» — человек скорее опытный, нежели образованный. Аудитория просветителей может быть представлена детьми и взрослыми по отдельности либо быть смешанной. Ее дифференцирующие характеристики также определены возрастом: дети описываются через акцентирование их любознательности и восприимчивости к новому знанию, а взрослые, напротив, через сопротивление просвещению. Показано, что просветительская интенция может исходить как от взрослого просветителя в адрес детской аудитории, так и от молодого просветителя в адрес более взрослой аудитории. Рассмотрены взаимоотношения просветителя и просвещаемого в паре родитель/ребенок и в паре дядя/племянник, выявлено, что второй тип изображается в литературе как более успешный просветительский тандем благодаря отсутствию отношений подчинения. Взаимоотношения взрослого и ребенка концептуализируются через призму теории культурного обмена и теории детской агентности. Представляется

Елена Олеговна Казакова

Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН,

Петербург

elena.mail.kazakova@gmail.com

значимой роль просветителя в изменяющемся социальном контексте и роль агентного ребенка, которому предписывается не только самому стать просвещенным и деятельным человеком нового типа, но и заниматься просвещением в своем ближайшем окружении.

Ключевые слова: детская литература, научно-популярная литература, нон-фикшен, познавательная литература, просветитель, родители, дядя, племянник, детская агентность

Одним из важных направлений в советском детском книгоиздании 1920-х гг. стала нехудожественная литература (nonfiction), основной функцией которой была популяризация знания из разных отраслей — преимущественно техники, технологий и естественных наук. Эти книги объясняли, «как что-то устроено»: эволюция, космос, человеческое тело; «как что-то работает»: простые и сложные устройства, механизмы, производственные процессы — телефон, двигатель внутреннего сгорания, добыча руды, строительство тоннеля; «как что-то сделать самому»: шахматные фигуры, загон для скота, телескоп для астрономических наблюдений, модель планера. Большинство этих книг носило прикладной характер, они были призваны сформировать у читателя рационалистскую картину мира, в которой человеку, если он обладает научным знанием, подвластна природа в самых разных ее проявлениях.

Для репрезентации этого знания авторы использовали несколько типичных форматов повествования. Один из наиболее характерных для нехудожественной литературы — обезличенный небеллетризованный текст определенной тематики, написанный научным или научно-популярным языком: «Теперь можно ознакомиться с системами палаток, выкройками и их укреплением на месте. Лучше всего большие палатки делать не из цельного куска, а из частей, так, чтобы при переноске части можно было распределить между несколькими ребятами» [Булатов 1929, 3].

Чтобы увеличить «популярную» составляющую таких текстов, наряду с этим типом повествования используются и разные формы беллетризации текста. Авторы вводят простые фикциональные элементы — фигуру затекстового взрослого автора-рассказчика, представленного прямой речью, и его детскую аудиторию, изображенную с помощью несобственно-прямой речи:

Как же ветер может производить такую работу? Что он делает?
Почему вертятся мельничные крылья? Вот вопросы, которые сейчас же

встают у каждого, кто любит природу и желает понять, что вокруг него происходит. Думаю, что и вас, мои юные читатели, это заинтересует, а потому попробуем вместе решить эти вопросы [Ульянинский 1928, 4].

Вы спрашиваете, что это за стручки? Попробуйте на вкус хотя бы одно из тех семячек, что находятся внутри стручков, и вы сами скажете — какому растению они принадлежат. Что, горько? Какой же у них вкус? Говорите — вкус редьки? Совершенно верно — это семена редьки [Невский 1923, 5].

На следующем уровне беллетризации рассказчик и слушатель вводятся в текст в качестве персонажей, добавляется простой сюжет. Форма диалога, в котором есть сторона, задающая вопросы, и сторона отвечающая, является наиболее подходящей для просветительского дискурса, таким образом происходит «катехизация» повествования:

Ваня привстал и спросил дядю:

— А какое же там другое небо? — Небо бывает разное. Здесь ты видишь одни звезды и созвездия, а там другие.

Сон окончательно отлетел от Вани. Он услышал незнакомое слово, и голова его заработала.

— А где же это другое небо? — Там, под землю. — Как под землей? Разве под землей есть небо? — А разве ты не слышал об этом? Наша земля — шар, а везде над нами — небо [Захаров 1925, 4].

Подобный «катехизисный» способ повествования в изучаемый период отнюдь не был новым для детской литературы, с последней трети XVIII в. он традиционно использовался для сюжетов взаимодействия взрослого и ребенка, нравочений и поучений, передачи знания [Maslinskaia, Thibonnier 2024].

Структура «вопрос-ответ» может быть задействована в тексте в качестве основного формообразующего приема, а может быть эпизодической. Ее ключевой характеристикой становится взаимодействие двух участников, двух сторон диалога — просветителя, носителя знания, и его непросвещенной аудитории.

В этой статье предпринята попытка охарактеризовать стороны этого диалога и проанализировать, как в раннесоветских научно-популярных текстах конструируются отношения между просветителем и его аудиторией; предполагается также обозначить пути и механизмы трансформации этих отношений, присущие им устойчивые и меняющиеся категории. В качестве источников были использованы 26 изданий нехудожественной детской литературы,

адресованных детям и опубликованных в первое советское десятилетие¹. Тексты были отобраны по принципу наличия персонажа-просветителя или сюжетной ситуации просветительства.

Просветители и их аудитория

Персонажи-просветители в нонфикшен-текстах аттестуются авторами с помощью своеобразной «формулы представления» — короткой характеристики, которая, как правило, состоит из указания на их возраст и источник их экспертности. Исходя из этой формулы можно выделить типы просветителей: они делятся на «молодых» и «старых», при этом их просветительская интенция может быть направлена на аудиторию любого возраста.

Образ молодого просветителя — это образ нового советского человека с научным сознанием, атеиста, пропагандирующего рационалистический взгляд на мир. Откуда эти молодые люди получили знание, не всегда указывается прямо, но подразумевается, что основной источник знания — учеба.

Молодые просветители могут быть обозначены в тексте эксплицитно или имплицитно. Явным указанием служит прилагательное «молодой»: «*молодой* (курсив здесь и далее мой. — Е. К.) землероб, племянник Ненилы. Он очень любил всякие новинки в хозяйстве и считался *передовым* человеком» [Невтонова 1927, 15]; «Мы все трое были *молодыми* народоведами. <...> ...четыре года совместной *учебы в московском университете...*» [Ген 1928, 3]; «Потянуло на улицу и *молодого учителя* местной школы, и он босиком подошел к ребятам» [Захаров 1925а, 3], «...приехал к нам в деревню из города доктор, *молодой* такой, веселый Собрал всех... и стал разное нам рассказывать» [Вессели 1927а, 16]. Неявными характеристиками молодости служат обозначения социальных ролей персонажей — «племянник», «студент-электрик», «старший брат школьника».

Социальная характеристика «старых» просветителей также может прямо или косвенно указывать на возраст персонажа: уральский гвоздарь «*дед* Еремей»; дядя Миша — «*пожилой* мужчина», «рассказывает всякие случаи из своей богатой приключениями жизни»; «*старый* питерский слесарь» дядя Михаил; шофер Гаврилов, строгий *старик*; «*пожилой* экскурсовод» заповедника Аскания-Нова; дядя Петр — красноармеец, грамотный, «*в солдатах служил*». Этот тип просветителей корректней было бы назвать «бывальными», так как часто прилагательное «старый» характеризует персонажа не только как более взрослого, но и как более опыт-

ного, а опыт, в свою очередь, служит и источником экспертности. Подобным образом работают упоминания армейской службы или путешествий, те, кто «повидал мир», имеют преимущество в опытности перед теми, кто живет на одном месте. Не исключается, впрочем, и образование (или самообразование) как источник знания: «А откуда ты это знаешь, дядя? — Из книг» [Захаров 1925, 9].

Фигуры молодых просветителей представлены в текстах, как правило, очень обобщенными, условными, без индивидуальных черт, часто даже и без имен. «Старые» просветители, напротив, лишены каких-то общих черт кроме явной или неявной «опытности». У таких персонажей почти всегда есть имена, характеристика деятельности, «история жизни», они изображены более детально и колоритно. Как нам представляется, причина таких различий в том, что в описываемую эпоху образ молодого просветителя еще не вполне сформировался, и тексты отражают довольно абстрактные представления об идеальном просветителе будущего, каким его мыслили советские педагоги и идеологи и в котором воплощены «идеальные качества» — молодость, вовлеченность, инициативность, открытость. В то время как за образами «бывалых» просветителей стоят негласные истории их трансформации из «прежних» людей в приверженцев советского мировоззрения.

Однако возраст сам по себе не является гарантией экспертности или авторитетности, среди аудитории просветителей появляются персонажи пожилые, которые не обладают знанием, а, напротив, в нем нуждаются: так бабка Ненила принимает советы и помощь от племянника и заведующего совхозом, гвоздарь Еремей рассказывает о гвоздях целой семье — от деда до внука, пожилой пчеловод прислушивается к мнению молодого родственника.

Аудиторию просветителей также можно разделить на детскую и взрослую. Детская аудитория представлена в текстах либо в виде одного персонажа-ребенка, либо как группа — школьный класс или, например, компания друзей. Дети как «адресаты просветительства» почти всегда охарактеризованы самым комплиментарным образом: они любознательны, внимательны, проницательны, с легкостью воспринимают новое знание и немедленно применяют его на практике:

— На свету в листьях образуются маленькие зеленые крупинки. И чем больше этих крупинок, тем зеленее лист, — сказал учитель.
— А почему же они зеленые? — опять спросила Феня. — Это такое уж вещество: оно бывает только зеленым, — ответил учитель. А сам

подумал: «какая *любопытная* девочка; все почему да отчего? Я и сам не знаю, что ей ответить» [Захаров 1926а, 17].

— Что такое руда? — спросил Ванька, не глядя на деда Еремея. Старик посмотрел на него исподлобья и сказал: — *Дотошный* паренек... [Захаров 1926, 11].

— Вишь, какой ты *приметливый*. Хорошо, паренек, хорошо. Эта приметливость лучше всякой книжки [Там же, 29–30].

Для советского просветительского проекта дети — это та самая «табула rasa», которая максимально удобна и перспективна для обучения, именно детей легче и проще индоктринировать [Балашов 2003]. Советский издатель и журналист Н. Шебуев, работавший в те же годы, в своей книге «Детские глаза» относит непредвзятость и любознательность к главным детским свойствам: «Ребенок может рассмотреть то, чего не заметят и десятки мудрецов. Детские глаза любопытно устроены. Они просты. И мудры мудростью простоты. Они смотрят без призм. Без окрашивающих стекол, без очков, без навыков и привычек, — своими глазами» [Шебуев 1922, 8].

То, что ставка в социалистическом воспитании делалась на детей, видно и по контрастным характеристикам взрослой аудитории. По составу она более разнообразна: это крестьяне или местные жители маленьких селений, старшие родственники персонажей-просветителей, родители. Но, в отличие от детей, взрослые наделены скорее негативными чертами: они представлены как неграмотные, неумелые, невежественные, больные, сопротивляющиеся просвещению. Если ребенка можно воспитать новым социалистическим человеком, то взрослого можно только перевоспитать. При этом просветитель никогда не будет смотреть на первые шаги взрослого в освоении знаний с тем же восторгом, что и на усилия ребенка. Неграмотность или невежество, как будто бы естественные для детей, маркируют взрослых негативным образом: «Беда, вот, *неграмотная-то*, как в лесу темном...» [Невтонова 1927, 16]; «Ах темнота наша, *невежество!* Хоть бы читать мне научиться, все бы тогда узнала!» [Весели 1928, 13]; «— Да ведь я там *дураком* буду. — Ничего, Брянцев подучит тебя» [Лопатин 1925, 7].

Если дети задают наивные вопросы, происходящие от незнания, то взрослые демонстрируют предубежденность, уже сформировавшееся поверхностное, неверное или неполное знание, провоцирующее объяснение просветителя:

— Терпеть не могу туннелей, — прерывает молчание один из пассажиров. — Чувствуешь себя как в могиле. — Вы совершенно правы...

Жутко проезжать через туннель. — И зачем его здесь построили? Говорят, раньше дорога здесь проходила без туннеля. — Но зато раньше движение совершалось значительно медленнее, — возразил гражданин в фуражке железнодорожного служащего. <...>

— Расскажите, как это туннель улучшил движение. — Извольте... [Рымкевич 1930, 4].

Продолжением и развитием характеристики невежества служит сопротивление просвещению: «...в этих людях говорила вековая тьма. Наши осторожные возражения приводили их в еще большую ярость. Мы поняли, что нельзя часовой беседой переубедить несчастных: тут нужна долгая, долгая работа и, главное, показ» [Ген 1928, 23]; «— Сами себе враги... Собственной пользы не понимают. И правда, много-много еще таких, особенно из стариков. А вот парни и девки все больше на нашу сторону переходят» [Там же, 25]. Отдельно стоит сказать про маркер болезни — в отношении к больным детям авторы транслируют скорее сочувствие, взрослые же предстают жертвами собственного невежества: «В пути то и дело встречались зобастые и „порченые“. По-видимому, болела вся деревня — от мала до велика. Олкиро грустно заметил: — Вы видите? Ни одного здорового лица. Одна ходячая зараза...» [Там же, 23].

Городские жители, в противопоставление деревенским, показаны более образованными и современными: городской доктор едет читать лекции о гигиене в деревню, студенты московского университета ужасаются уровню жизни в сибирских поселках. При этом деревенские жители сопротивляются признанию городских более просвещенными: «Не поверила я тогда Андрею Алексеичу, за выдумки городские посчитала. Дура я!» — говорит своей городской хозяйке кухарка из деревни [Весели 1928, 12].

Наука и научная аргументация

Одной из важных черт просветительского дискурса является апелляция к научному знанию. Научная картина мира в рассматриваемых текстах противопоставляется религиозной, целью просветителей является формирование представления о «правильных», одобряемых источниках знания и порицание околорелигиозных убеждений — «предрассудков». Независимо от возраста и источника экспертности просветители в текстах из нашей выборки подчеркивают свою приверженность науке и отмежевываются от «ненаучного» подхода:

Раскаленный белый жидкий чугун! <...> — Ослепляет. Больно смотреть. Говорят, что таков же ад, где поджаривают черти нас, тружеников. Ха... ха... ха... Но ведь это предрассудки, выдумки попов... Никаких чертей, никакого дьявола. Это мы — черти. Это мы с железными кочергами, голые, черные, ворочаемся в огне [Захаров 1926, 25].

Федя посмотрел на меня и спросил: — А отчего же люди умирают? — Оттого, что на земле живут крохотные существа — микробы. — Черти? Я рассмеялся.

—Нет, милый, никаких чертей нет. Черти живут в сказках, а вот в жизни есть крохотные существа, такие крохотные, что простым глазом не увидишь. Вот они-то и причиняют разные болезни [Захаров 1926b, 5].

Хоть тетка Анисья и добрая, а в больнице режут руки и ноги, но все-таки доктору хочется больше верить, чем тетке Анисье или ворожейке Сидорихе [Вессели 1927, 15].

В этом новом мире побеждающего научного знания авторитетами становятся ученые. И хотя они не часто фигурируют в текстах непосредственно, именно они становятся начальным источником знания, а врачи, инженеры, учителя — своего рода представителями ученых: «Митька... всем ребятам рассказал про то, как его докторша советская и ученый французский от бешенства спасли» [Тараховская 1926, 8]; «Благодаря Пастеру мы теперь знаем, что все инструменты ... нужно стерилизовать. <...> Да, Федя, ты видишь, какое могущество дает человеку наука!» [Захаров 1926b, 29–30].

Научно-популярные тексты преимущественно демонстрируют читателям успешные и благополучные просветительские кейсы, в которых у просвещаемой аудитории негативный опыт незнания и неумения сменяется позитивным. Таким образом формируется положительный образ просветителя. Основной просветительской стратегией в этих текстах является объяснение и убеждение. Исключение составляют тексты санитарно-гигиенической тематики, которые являются максимально прикладными и связаны с реальными рисками для здоровья и жизни аудитории. Авторы стремятся быть максимально убедительными и именно в этих текстах позволяют себе задействовать наравне с убеждением и стратегию запугивания:

...докторша строго так и говорит ему: — Нужно в город ехать — прививку сделать! Отец ругаться начал. — Какая там еще прививка, когда на поле работа стоит! Тут Ольга Николаевна еще строже объявила:

— Не сделаете прививку, взбесится ваш Митька и умрет... [Тараховская 1926а, 4].

Наиболее радикальные сюжеты описывают смерть девочки, заразившейся дифтерией от чужой игрушки [Вессели 1928], и ампутацию ноги у мальчика, приложившего к ране паутину по совету деревенской знахарки [Вессели 1927]. Такие тексты воспроизводят формулу, распространенную в детской нравоучительной повести XVIII в. и унаследованную литературой XIX в., где ребенок, не соблюдающий правила или нарушивший запрет, подвергается наказанию [Сергиенко 2015].

Родители и дети

Хотя просветительская модель «поучающий взрослый — поучаемый ребенок» является в нехудожественной литературе основной, обнаружилось, что в роли поучающего взрослого редко выступают родители ребенка. Они могут наравне с детьми быть аудиторией просветителя или указывать ребенку на него как на авторитетный источник знания:

Стал Митька к отцу приставать: — Что, да как? А отец говорит: — Ты лучше учительницу Веру Николаевну порасспроси, она тебе лучше моего все растолкует [Тараховская 1926, 10–11].

Родители в роли просветителей не маркированы как-то специально негативно, но и выраженными положительными чертами их образы не обладают. В рассказе «Зеленая ягодка» отец является носителем «правильного» знания, но он сердится и грозит детям за непослушание, в отличие от «добротного доктора», которому удастся не только вылечить детей, но и привить интерес к медицине. Характерно и то, что отец ссылается на школу, как на первичный источник знания:

Настя и Андрейка переглянулись и боязливо покосились на отца. Отец посмотрел на них сердито.

— Вы что, ребята, ошалели что ли, зелень едите? Или вам, дуракам, в школе не говорили, что это вред большой, что заболеть можно...

Посерьезнее, поумнее стал теперь Андрейка. И бегает часто к фельдшерице в больницу, книжечек про болезни разные просит. <...> И читает он зимними вечерами... отцу и тетке Марфе [Вессели 1928а, 39].

Похожий пример встречается в рассказе «Рыбий жир», где мать хотя и выступает в роли просветителя, пользуется в отношении дочери стратегией запугивания:

...она заплакала и закричала: — Я не буду пить рыбий жир. <...> Мать вздохнула и сказала: — Хорошо. Ты не будешь пить рыбий жир, у тебя будут лопатки, как крылышки, а руки, как палочки, ноги будут худые и хилые, спина будет кривая, глаза будут красные, а уши будут прозрачные, страшные, желтые. Не пей, не пей рыбий жир [Гринберг 1928, 12–13].

Как уже было отмечено, в просветительском проекте приоритет взрослой аудитории относительно детской понижен. В случае, когда дети и взрослые одновременно выступают аудиторией просветителя, в фокусе его внимания находятся именно дети. В этом примере доктор возлагает надежды не на мать больной девочки, а на ее детское окружение, мать же он лишь просит не мешать этому процессу: «Вот ребяташки помогут, будут следить, чтобы Маша на солнышке чаще сидела, а твое дело, Аннушка, не препятствовать им и кормить лучше дочку. <...> Уехал доктор, и стали мы Машутку лечить» [Вессели 1927а, 17]. Снижение роли родителя в текстах в некоторой степени является отражением процесса обобществления системы воспитания детей, продвигавшегося в первые десятилетия СССР. Педагогические идеологи артикулировали в качестве цели уменьшение влияния семьи и родителей на ребенка и усиление воспитательной функции в системе школ, кружков, пионерского движения [Мазур 2018, 133]. Внеfamilialное воспитание было призвано минимизировать влияние консервативных религиозных взрослых, которые воспринимались как те, кто препятствует индоктринации детей в советскую систему ценностей.

Дети, в свою очередь, тоже не поучают родителей напрямую, но выступают «вторичными» просветителями, посредниками между просветителями и родителями. В анализируемых текстах нет примеров ситуаций, где ребенок непосредственно отвечает на вопросы невежественного родителя или обучает его, — стоит предположить, что в жанре научно-популярной литературы существовало определенное культурное табу на такую прямую просветительскую инверсию. При этом встречаются сюжеты, в которых дети, получив новое знание от учителей, врачей, наставников, транслируют его в частную семейную сферу и начинают активно внедрять в жизнь, порой замещая собой родителя, присваивая его функции:

В то лето опоросилась наша свинья Любка. Попросили мы с сестрой Нюшей у матери поросеночка, сами выхаживать захотели, как в избечитальные слышали [Вессели 1927b, 4].

Никто не лечил своих коров, а некоторые по-своему, без врача, соль в глаза кидали. <...> Старший мальчонка, что в школу ходил, придумал: — Не дам тебе, отец, Пятнашку мучить, поведем в город в лечебницу. — Выдумал еще, буду я с телкой возиться! И так пройдет. Но ребята не унялись, и в первый базарный день поехали с отцом в город, а телку в телегу положили [Вессели 1927c, 22].

Нюша... одну книжку с собой в деревню попросила. Называется она «Как устроить крестьянский двор». Теперь Нюша знает, какую закутку скотине надо сделать. Прочитает отцу, и хоть жалко расстаться с телком и ягнятками, а спать с ними уже Нюша не будет больше и из хаты уберет [Вессели 1927d, 4].

Когда вечером возвращалась мать с работы, то она не узнавала теперь своей квартиры. Сколько хватало сил, Катя своими маленькими ручками чистила и мыла квартиру. Она уже не оставляла мусора в углу или около печки, а сжигала его или относила в яму, которую сама вырыла позади сарая. Хлеб и другую пищу она всегда стала убирать в шкаф или накрывать полотенцем. Своего маленького братца попробовала раза два выкупать сама и с радостью заметила, что сыпь стала меньше и мальчик перестал чесаться [Вессели 1928, 25].

Значимость родителя в процессе передачи знания ребенку невелика, а образ родителя-просветителя отнюдь не самый привлекательный. При этом, ребенок, несмотря на его возросшую роль, вовлечен не столько в активное просветительство, сколько в процесс замещения старых практик новыми. Возможно, в приведенных примерах таким образом отражено характерное для традиционных обществ существование устойчивых иерархических отношений между поколениями, нарушение которых всячески избегается. А родители, хотя и перестают быть важным источником знаний и опыта, все еще обладают моральным авторитетом — отсюда в их образах черты строгости и назидательности.

Дяди и племянники

Еще один любопытный аспект взаимоотношений между взрослым и ребенком, связанный с редуцированной ролью родителя, — это распространенность просветительского тандема дядя/племянник и племянник/дядя (женские пары персонажей

в нашей выборке исключительно редки). Такая пара, в отличие от пары ребенок — родитель, не только чаще встречается в текстах, но и репрезентуется как более коммуникативно успешная. Причем просветительская интенция может исходить не только от «опытного и бывалого» дяди в адрес ребенка (таежник дядя Миша / племянник пионер Колька; слесарь дядя Миша / племянник пионер Петька; моряк дядя Алеша / племянник Ваня; дядька Сергей / Митька), но и от молодого «образованного и продвинутого» племянника в адрес пожилого родственника (племянник Федор / лесник Афанасий Максимович; молодой племянник / бабушка Ненила).

Чтобы объяснить распространенность пары дядя-племянник, целесообразно обратиться не только к истории литературы, но и к социальным наукам. Прежде всего, мотив взаимоотношений дяди и племянника очень устойчив и глубоко укоренен в истории литературы, начиная с национальных эпосов [Garbáty 1977]. В свою очередь социологические и антропологические исследования показывают, что дяди и тети более привлекательны с точки зрения родственных связей, чем родители. Не будучи родителями, они в некотором смысле являются их эквивалентом (alloparenting), осуществляя заботу, поддержку, наставничество, являясь для ребенка ролевой моделью [Tanskanen, Danielsbacka 2021]. Однако отношения их с племянниками не так жестко регламентированы, в них больше свободы и доверия [Harris 2023]. Инвертированная пара — взрослый племянник, заботящийся о дяде/тете — возникает в результате реципрокной заботы, то есть своеобразного «возврата долга» племянником, в чем воспитании участвовал дядя [Garbáty 1977, Davidoff 2012]. Продолжая оставаться близкой родственной парой, дяди и племянники как бы выходят из зоны действия строгой внутрисемейной иерархии. Вероятно, из этого проистекает и отсутствие негласного запрета на взаимное поучение, которое соблюдается в паре родитель/ребенок.

Наконец, привлекательность дяди как персонажа в большинстве наших примеров обусловлена тем, что он часто охарактеризован как человек из «другого мира»: он не из среды родителей ребенка, он наделен неким опытом — нездешним, неординарным, престижным: таежник, питерский слесарь, моряк, рабочий автомобильного завода из города, красноармеец. При этом родитель — персонаж либо второстепенный, либо почти отсутствующий: он всегда занят работой, а ребенок предоставлен внешнему влиянию, так что и внешние источники знания так или иначе признаются ро-

дителями допустимыми. В качестве характерного примера можно привести цитаты из повести «Пионеры в царстве пушнины», где образы дяди-просветителя и отца довольно очевидно риторически различаются:

Дядя Миша редкий гость и такой добрый. Всегда возится с Колькой, рассказывает всякие случаи из своей богатой приключениями жизни, отвечает терпеливо на все его вопросы, водит в кинематограф, дарит книжки и вкусные вещи.

Он [отец] теперь в школе... преподавателем устроился. И в обеих сменах: и утром и вечером у него уроки. Почти весь день занят [Желиговская 1927, 3–4].

Можно предположить, что этот интерес к фигуре дяди актуализируется на фоне происходящего в начале XX в. перехода от расширенной патриархальной семьи к компактной нуклеарной, по отношению к которой дядя уже является внешним просветителем, и на него не распространяются категории жесткого морального долженствования в отношении просвещаемого ребенка. Кроме того, здесь прослеживается влияние литературной традиции, сформировавшейся в конце XVIII в. и получившей продолжение в XIX и XX вв. Так, например, в просветительских текстах журнала Новикова «Детское чтение для сердца и разума» встречается фигура отца, поучающего не только своих детей, но и детей своего приятеля [Maslinskaia, Thibonnier 2024]. То есть такая модель допускает, что ребенка просвещает взрослый из близкого окружения родителей.

Однако появление в текстах образов молодых просветителей и инициативно действующих детей позволяет говорить о пограничной культурной ситуации, в которой не только родители, но вообще взрослые утрачивают монополию на передачу знания и принятие решений.

Префигуративное общество и детская агентность

Если рассматривать литературные произведения как отражение исторических процессов, то контекстом для литературы первого советского десятилетия стал не только изменившийся политический режим, но и активная урбанизация и индустриализация общества, которые привели к смене типов отношений внутри него. Пользуясь терминами культурной концепции Маргарет Мид, общественные

процессы этого времени можно описать как переход от постфигуративного общества, в котором взрослые обучают детей, к конфигуративному и префигуративному типам взаимодействий, при которых дети учатся либо наравне со взрослыми, либо взрослые учатся у детей [Мид 1988]. В текстах нашей выборки мы видим, что дети и взрослые одновременно могут быть аудиторией просветителя, что сам просветитель, носитель знания, может быть молодым человеком, а источником этого знания может быть не опыт, а приобретенное знание. Получает еще одно объяснение и сниженная роль родителя: как отмечает Мид, в префигуративных обществах «дети также становятся экспертами по вопросам нового образа жизни, и родители теряют свое право на оценку и руководство их поведением» [Там же, 356].

Виллем Коопс в своем эссе агрегирует концепции, осмысляющие феномен детства [Коопс 2023], и использует термин «деинфантилизация» для обозначения процесса уравнивания детей и взрослых, интеграции детей в мир взрослых — то есть процесса, обратного обособлению детства. Опираясь на работы Н. Постмана, он связывает деинфантилизацию с развитием масс-медиа и высвобождением информации из-под жесткого родительского контроля. Применительно к сюжетным ситуациям раннесоветского нонфикшена мы видим, как повышающаяся доступность информации коррелирует с возрастающей «взрослостью» ребенка, который наделяется невиданными прежде возможностями по организации и переустройству мира.

Феномен активно и инициативно действующего ребенка целесообразно рассматривать в рамках концепции детской агентности. Если мы интерпретируем агентность как способность актора совершать действия, которые влекут за собой изменения, то можно сказать, что раннее советское государство конструировало и продвигало образ ребенка с высокой агентностью [Козловская, Козлова 2020; Маслинский 2020]. С одной стороны, ребенок по своим возможностям приравнивается к взрослому: в нонфикшен-текстах из нашей выборки дети ведут хозяйство, воспитывают младших детей, принимают решения, переустраивают быт. Таким образом детство определяется «по принципу отрицания его обособленности», а дети репрезентуются как «младшие товарищи по переустройству» [Сазоненко 2021, 88]. Происходит своеобразная инверсия ролей: ребенок утрачивает такие специфические черты детскости, как беспомощность, ведомость, подчиненность взрослому [Kelly 2007], а родитель теряет авторитет, его опыт обесценивается, деактуализируется.

На примерах исследуемых текстов мы можем наблюдать, как детская литература отражает меняющуюся социокультурную ситуацию и происходящий в отношениях взрослых и детей структурный перелом. На фоне культивирования научного знания стремительно возрастает важность просветительского проекта, а, следовательно, происходит и переоценка авторитетных трансляторов этого знания. Сложившаяся в предшествующей литературе традиция поучения ребенка взрослым трансформируется в 1920-е гг. Мы видим, как, с одной стороны, в литературе сохраняются устоявшиеся способы взаимодействия между взрослым и ребенком: поучающий взрослый все еще является основной фигурой в просветительском процессе, а родитель обладает моральным авторитетом. С другой стороны, эти иерархии смещаются и даже инвертируются: родитель утрачивает значимость в качестве эксперта и вместе с детьми становится аудиторией просветителей. С учетом ослабления влияния семьи и появления идеи верховенства общественной системы воспитания ребенка возрастает значимость роли просветителя, «внешнего» взрослого, который берет на себя руководство ребенком. Дети же предстают не только как главные адресаты просветителя, из которых вырастут новые люди будущего, они и сами вовлекаются в просветительскую деятельность, становясь «мягкой силой», приносящей изменения в свое окружение, внедряющей новое мировоззрение и новые практики.

Примечания

- ¹ Большая часть этих текстов попала в сферу нашего внимания в процессе наполнения nonfiction-подкорпуса Корпуса русской прозы для детей и юношества (<http://detcorpus.ru>).

Литература

Источники

Булатов 1929 — Подвижная техническая хрестоматия «Мастер на все руки»: Лагерь и площадка / Под общ. ред. Н. Булатова, А. Волкова, И. Розанова. М.: Молодая гвардия, 1929.

Вессели 1927 — Вессели Ю. Злая паутина // Вессели Ю. И. Что расскажет Нюша в деревне. М.: Книгоиздательство Г. Ф. Мириманова, 1927. С. 12–15.

Вессели 1927a — Вессели Ю. Как мы Машутку вылечили от туберкулеза? // Вессели Ю. М. Что расскажет Нюша в деревне. М.: Книгоиздательство Г. Ф. Мириманова, 1927. С. 15–18.

- Весели 1927b* — Весели Ю. Наш поросенок Васька // Весели Ю. М. Что расскажет Нюша в деревне. М.: Книгоиздательство Г. Ф. Мириманова, 1927. С. 4–6.
- Весели 1927c* — Весели Ю. Слепая Пятнашка // Весели Ю. И. Что расскажет Нюша в деревне. М.: Книгоиздательство Г. Ф. Мириманова, 1927. С. 22.
- Весели 1927d* — Весели Ю. Что расскажет Нюша в деревне // Весели Ю. И. Что расскажет Нюша в деревне. М.: Книгоиздательство Г. Ф. Мириманова, 1927. С. 3–4.
- Весели 1928* — Весели Ю. Вредный мишка // Весели Ю. М. Вредный мишка. М.: Издание Г. Ф. Мириманова, 1928. С. 1–13.
- Весели 1928a* — Весели Ю. Зеленая ягодка // Весели Ю. М. Вредный мишка. М.: Издание Г. Ф. Мириманова, 1928. С. 26–39.
- Весели 1928b* — Весели Ю. Муха // Весели Ю. М. Вредный мишка. М.: Издание Г. Ф. Мириманова, 1928. С. 14–25.
- Ген 1928* — Ген Г. В суровом краю. М.: Долой неграмотность, [1928].
- Гринберг 1928* — Гринберг. А. Ф. Рыбий жир. М.: Работник просвещения, 1928.
- Желиговская 1927* — Желиговская К. А. Пионеры в царстве пушнины. М.: Молодая гвардия, 1927.
- Захаров 1925* — Захаров А. Звездное небо. М: Новая Москва, 1925.
- Захаров 1925a* — Захаров А. Земля и ее недра. М: Новая Москва, 1925.
- Захаров 1926* — Захаров А. Как делается гвоздь. М: Новая Москва, 1926.
- Захаров 1926a* — Захаров А. Лист и его тайна. М.: Новая Москва, 1926.
- Захаров 1926b* — Захаров А. Невидимые жители земли. М.: Новая Москва, 1926.
- Лопатин 1925* — Лопатин П. На телефонной станции. М.: Юношеский сектор издательства «Пролетарий», 1925.
- Невтонова 1927* — Невтонова А. Бабушка Ненила и ее хохлатая курочка Пеструха. М: Книгоиздательство Г. Ф. Мириманова, 1927.
- Невский 1923* — Невский М. Л. На зеленый простор. Тверь: Октябрь, 1923.
- Папендик, Столповский 1926* — Папендик Т., Столповский Б. Пчельник на лесной поляне: (о пчелах и пчеловодстве). М., Л.: ГИЗ, 1926.
- Рымкевич 1930* — Рымкевич П. А. Под землей и под водой (туннели и подземные дороги). М., Л.: ГИЗ.
- Тараховская 1926* — Тараховская Е. Как в деревне электричество провели // Тараховская Е. Митька и наука. М, Л.: ГИЗ, 1926. С. 8–13.

Тараховская 1926a — Тараховская Е. Как Митьку от бешенства спасли // Тараховская Е. Митька и наука. М, Л.: ГИЗ, 1926. С. 3–8.

Тараховская 1926b — Тараховская Е. Трактор // Тараховская Е. Митька и наука. М, Л.: ГИЗ, 1926. С. 19–21.

Ульянинский 1928 — Ульянинский В. Ю. Работа ветра. М.; Л.: ГИЗ, 1928.

Шебуев 1922 — Шебуев Н. Детские глаза. М.: Московское издательство П. П. Сойкина и И. Ф. Афанасьева, 1922.

Исследования

Балашов 2003 — Балашов Е. М. Школа в российском обществе, 1917–1927 гг.: становление «нового человека». СПб.: Дмитрий Буланин, 2003.

Козловская, Козлова 2020 — Козловская А. Ю., Козлова А. В. Детская агентность как предмет теоретической дискуссии и практическая проблема (антропологический комментарий) // Антропологический форум. 2020. № 45. С. 11–25. DOI: 10.31250/1815-8870-2020-16-45-11-25.

Мид 1988 — Мид М. Культура и мир детства: Избр. произведения. М.: Наука, 1988.

Маслинский 2020 — Маслинский К. А. Призрак педократии в театре марionеток: о школьном самоуправлении и границах детской агентности в первые годы советской власти // Антропологический форум. 2020. № 45. С. 50-74. DOI: 10.31250/1815-8870-2020-16-45-50-74.

Мазур 2018 — Раннесоветское общество как социальный проект: 1917–1930-е годы = Early soviet society as a social project 1917-1930s: в 2 ч. Ч. 1 / Под общ. ред. Л. Н. Мазур. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018.

Сазоненко 2021 — Сазоненко М. А. Атрибуты советского детства: история трансформации (на примере иллюстративного материала детских журналов 1920–1990-х годов) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2021. Т. 20. № 6. С. 85–95. DOI: 10.25205/1818-7919-2021-20-6-85-95.

Сергиенко 2015 — Сергиенко И. «Смерть героя»: сюжет о гибели ребенка в нравочительной прозе конца XVIII в. // Детские чтения. 2015. Т. 7 (1). С. 113–127.

Davidoff 2012 — Davidoff L. Forgotten Figures: Aunts, Uncles, Nieces, Nephews, and Cousins // Thicker than Water: Siblings and their Relations, 1780–1920. New York: Oxford. 2012. Pp. 165–194.

Garbáty 1977 — Garbáty T. J. The Uncle-Nephew Motif: New Light into Its Origins and Development // Folklore. 1977. Vol. 88, No. 2. Pp. 220–235.

Harris 2023 — Harris A. Aunting and Uncling // Harris A. Being Single in Georgian England: Families, Hausholds, and the Unmarried. Oxford: Oxford University Press. 2023. Pp. 141–168.

Kelly 2007 — Kelly C. Children's World: Growing Up in Russia, 1890–1991. New Haven; London: Yale University Press, 2007.

Koops 2023 — Koops W. Developmental Psychology in cultural historical context — overview and further reflections // Current Issues in Personality Psychology. 2023. Vol. 11 (2). Pp. 130–136. DOI: 10.5114/cipp/159600.

Maslinskaia, Thibonnier 2024 — Maslinskaia S., Thibonnier L. The Reception of Christian Felix Weisse in Russia: Sources of The Children's Readings for Heart and Mind // Christian Felix Weißes Werk im europäischen Kontext. François Genton, Sebastian Schmideler und Tom Zille (Hrsg.). Leipzig. 2024. (In print).

Tanskanen, Danielsbacka 2021 — Tanskanen A. O., Danielsbacka M. Aunts and Uncles // The Oxford Handbook of Evolutionary Psychology and Parenting / Ed. by V. A. Weekes-Shackelford, T. K. Shackelford. New York: Oxford Academic books. 2021. Pp. 436–452.

References

Balashov 2003 — Balashov, E. M. (2003). Shkola v rossijskom obshchestve, 1917–1927 gg.: stanovlenie “novogo cheloveka” [School in Russian society, 1917–1927: the formation of the “new man”]. Saint Petersburg: Dmitriy Bulanin.

Davidoff 2012 — Davidoff, L. (2012). 7 Forgotten Figures: Aunts, Uncles, Nieces, Nephews, and Cousins. In L. Davidoff, Thicker than Water: Siblings and their Relations, 1780–1920 (pp. 165–194). New York: Oxford.

Garbáty 1977 — Garbáty, T. J. (1977). The Uncle-Nephew Motif: New Light into Its Origins and Development. Folklore, 2 (88), 220–235.

Harris 2023 — Harris, A. (2023). Aunting and Uncling. In A. Harris, Being Single in Georgian England: Families, Hausholds, and the Unmarried (pp. 141–168). Oxford: Oxford University Press.

Kelly 2007 — Kelly, C. (2007). Children's World: Growing Up in Russia, 1890–1991. New Haven; London: Yale University Press.

Koops 2023 — Koops, W. (2023). Developmental Psychology in cultural historical context — overview and further reflections. Current Issues in Personality Psychology, 11 (2), 130–136.

Kozlovskaya, Kozlova 2020 — Kozlovskaya, A. Ju., Kozlova, A. V. (2020). Det-skaya agentnost kak predmet teoreticheskoy diskussii i prakticheskaya problema

(antropologičeskij kommentarij) [Children's Agency as a Theoretical Problem and a Practical Concern (An Anthropological Remark)]. *Antropologičeskij forum*, 45, 11–25.

Maslinskaia, Thibonnier 2024 — Maslinskaia, S., Thibonnier, L. (2024). The Reception of Christian Felix Weisse in Russia: Sources of The Children's Readings for Heart and Mind. In F. Genton, S. Schmideler, T. Zille (Hrsg.), *Christian Felix Weißes Werk im europäischen Kontext*. Leipzig. (In print).

Maslinsky 2020 — Maslinsky, K. A. (2020). Prizrak pedokratii v teatre marionetok: o škol'nom samoupravlenii i granicah detskoj agentnosti v pervye gody sovetскоj vlasti [The Ghost of Pedocracy in the Puppet Theater: On School Self-Government and the Subjectivity of Children in the First Decades of Soviet Power]. *Antropologičeskij forum*, 45, 50-74. DOI: 10.31250/1815-8870-2020-16-45-50-74.

Mazur 2018 — Mazur, L. N. (Ed.). (2018). Rannesovetskoe obshhestvo kak social'nyj proekt: 1917–1930-e gody: v 2 ch. [Early Soviet society as a social project: 1917-1930s: in 2 vols.] (Vol. 1). Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta.

Mead 1988 — Mead, M. (1988). *Kul'tura i mir detstva* [Culture and world of childhood]. Moscow: Nauka.

Sazonenko 2021 — Sazonenko, M. A. (2021). Atributy sovetскоgо detstva: istorija transformacii (na primere illjustrativnogo materiala detskih zhurnalov 1920–1990-h godov) [Attributes of Soviet childhood: a history of transformation (based on the example of illustrative material from children's magazines of the 1920s–1990s)]. *Vestnik NSU. Series: History and Philology*, 20 (6), 85–95. DOI: 10.25205/1818-7919-2021-20-6-85-95.

Sergienko 2015 — Sergienko, I. (2015). “Smert' geroja”: sjuzhet o gibeli rebenka v nravouchitel'noj proze konca XVIII v. [“Death of a Character”: a plot about the death of a child in moralizing prose of the late 18th century]. *Detskie chtenia*, 1 (7), 113–27.

Tanskanen, Danielsbacka 2021 — Tanskanen, A. O., Danielsbacka, M. (2020). Aunts and Uncles. In V. A. Weekes-Shackelford, T. K. Shackelford (Eds.), *The Oxford Handbook of Evolutionary Psychology and Parenting* (pp. 436–452). New York: Oxford Academic books.

Elena Kazakova

Institute of Russian Literature (Pushkinskij dom); ORCID:
0000-0003-4600-4050

THE ENLIGHTENING HERO AND CHANGING MODELS OF
KNOWLEDGE TRANSFER IN SOVIET CHILDREN'S NONFICTION
LITERATURE OF THE 1920S

This article examines the texts of children's popular science literature, actively published in the first decades of the Soviet Union, the structure of which includes educational plots — situations of teaching, instruction, transfer of knowledge from one character to another. The image of an educator character with expert knowledge is highlighted, and a typology of such characters by age and source of expertise is proposed. The “young educator” is defined as a representative of the new Soviet society with a scientific consciousness, the source of expertise of which is study, and the “old educator” is defined as a person who is experienced rather than educated. The audience of educators can be represented by children and adults separately, or be mixed. Its differentiating characteristics are also determined by age: children are described through emphasizing their curiosity and receptivity to new knowledge, and adults, on the contrary, through resistance to enlightenment. It is shown that educational intentions can come from both an adult educator addressed to a children's audience, and from a young educator addressed to an older audience. The relationship between the educator and the enlightened in a parent/child pair and in an uncle/nephew pair is also examined; it is revealed that the second type is portrayed in the literature as a more successful educational tandem due to the absence of subordination relations. The relationship between an adult and a child is conceptualized through the prism of the theory of cultural exchange and the theory of child agency. The significance of the role of the educator in a changing social context and the role of the agentic child, who is instructed not only to become an enlightened and active person of a new type, but also to engage in education in his immediate environment, is summarized.

Keywords: children's literature, nonfiction literature, educational literature, educator, enlightener, parent-child relationship, uncling, children's agency