

ДЕТСКИЕ ЧТЕНИЯ

2023 № 1 (023)

ИНСТИТУТ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (ПУШКИНСКИЙ ДОМ) РАН

ДЕТСКИЕ ЧТЕНИЯ. 2023 № 1. ВЫП. 23

ISSN 2304–5817

ISSN (Online) 2686–7052

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Мария Литовская

Светлана Маслинская

Инна Сергиенко

Анна Димьяненко

Джулия Де Флорио

Марина Жуковец

Евгения Лекаревич

Ольга Лучкина

Яна Тимкова

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ирина Арзамасцева (Москва)

Всеволод Багно (Санкт-Петербург)

Марина Балина (Bloomington, USA)

Валентин Головин (Санкт-Петербург)

Дорена Кароли (Bologna, Italy)

Карен Коатс (Cambridge, UK)

Марни Компанияро (Padova, Italy)

Андрей Костин (Grenoble, France)

Марина Костюхина (Санкт-Петербург)

Мария Майофис (Москва)

Дорота Михулка (Wrocław, Poland)

Сара Панкеньер-Вельд (Santa-Barbara, USA)

Сергей Ушакин (Princeton, USA)

Эрика Хабер (Syracuse, USA)

Выпускающие редакторы *Анна Димьяненко, Инна Сергиенко*

© Авторы статей, 2023 ; При оформлении обложки использована иллюстрация из издания: Наш журнал. Петроград: Свободное искусство, ценз. 1916.

.....  
Санкт-Петербург

## ОГЛАВЛЕНИЕ

От редакции . . . . .	6
-----------------------	---

### АРХИВ

*Светлана Маслинская, Ольга Лучкина*

Отряд талантливых детей . . . . .	9
-----------------------------------	---

ВАСИЛИЙ ВОРОНОВ

О литературном творчестве детей (1913) . . . . .	21
--	----

А. АРИСТОВА, АДРИАН ВЕДЕНЯПИН

Коллективная жизнь и творчество детей (Из опыта одной школы) (1923) . . . . .	47
---	----

СТЕПАН ЗЛОБИН

Литературно-творческая помощь детям (1938) . . . . .	64
--	----

ЛЕВ КВИТКО

Творчество ребят Советской Украины (1938) . . . . .	72
---	----

### ИССЛЕДОВАНИЯ

*Ольга Никонова, Елена Кравченко*

Детские тексты на страницах журналов для среднего и старшего возраста в России конца XIX — начала XX веков . . . . .	77
--	----

*Елена Кудрина*

Участие М. Горького в детских литературных проектах . . . . .	101
---	-----

*Нина Барковская*

Журнал «Крапива»: независимое творческое сообщество начинающих авторов . . . . .	137
--	-----

*Эрика Паротти*

Драматизация и театрализованная игра в детском самодеятельном театре 1920-х годов . . . . .	152
---	-----

*Анна Гумерова*

Игра в рыцарей на страницах мемуаров Н. П. Анциферова . . . . .	175
---	-----

*Елена Романичева*

«За немотой идет глухота» к тексту и... преодолевается в школьных творческих сочинениях (по страницам статьи М. А. Рыбниковой «От маленького писателя — к большому читателю») . . . . .	193
---	-----

<i>Елена Корвацкая</i> Бумажные самоделки в советских детских журналах и календарях (на материале изданий «Детский календарь» и «Звездочка») . . . . .	214
<i>Мария Громова</i> Голоса японских детей в советской детской периодической печати . . . . .	236
<i>Екатерина Асонова</i> Детское литературное творчество в современной прозе для подростков . . . . .	255
<i>Алексей Вдовин</i> Конструирование крестьянских субъектов в прозе для народного чтения 1839–1861 годов . . . . .	269
<i>Анастасия Егорова</i> Детские адаптации романа Чарльза Диккенса «Дэвид Копперфильд» на русском языке . . . . .	299

## ПУБЛИКАЦИИ

<i>Константин Лемешев</i> Сочинения лицеистов на страницах альманаха «Отдых» . . . . .	332
<i>Марина Федотова</i> «Война гимназистов с чертями за освобождение К[есслера] из ада»: о гимназической поэме К. А. Иванова . . . . .	361
<i>Снежана Волоскова</i> В часы досуга: детский рукописный иллюстрированный журнал начала XX века из фондов фундаментальной библиотеки РГПУ им. А. И. Герцена . . . . .	387
<i>Михаил Давыденко</i> Материалы литературно-творческого конкурса 1950–1970-х годов из Новосибирского городского архива . . . . .	415

## ЭССЕ

<i>Андрей Жвалевский, Евгения Пастернак</i> Опыт литературной студии . . . . .	430
---	-----

## РЕЦЕНЗИИ

*Diana Antonello*

Book review of «Growing Out of Communism. Russian Literature for Children and Teens, 1991–2017». A. Lanoux, K. Herold and O. Bukhina. Paderborn: Brill Schöningh, 2021 . . . . . 440

## КОНФЕРЕНЦИИ

*Надежда Ровенко, Софья Лойтер*

Евгений Михайлович Неёлов — исследователь сказки и фантастики: К 75-летию со дня рождения . . . . . 445

*Екатерина Ромашина*

Дети и детство, история и культура: конференция памяти Виталия Григорьевича Безрогова . . . . . 453

*Джулия Де Флорио*

Международная конференция «L'autre dans la littérature de jeunesse russe» . . . . . 465

## ОТ РЕДАКЦИИ

Детская литература во многом определяется тем, какой степенью субъектности общество наделяет ребенка. 23 номер «Детских чтений» посвящен явлению, осмысление которого наглядно демонстрирует подвижность социальных представлений о ребенке как созидающем субъекте, — детскому творчеству. Мы включаем в это понятие и процесс, и результаты усилий детей по созданию новых, не существовавших ранее уникальных объектов.

Отношение к детскому творчеству как ценности отражает эволюцию представлений о детстве. По мере того как в Новом времени происходит постепенное признание автономности детского возраста, растет внимание взрослых к детским пробам пера, рисункам, поделкам и т. п. Детская точка зрения и детский опыт, выраженные в созданных детьми произведениях, начинают оцениваться как представляющие самостоятельную значимость. Такой взгляд на детское творчество становится все более популярным, на страницах педагогических изданий разворачиваются дискуссии по вопросам эстетического воспитания у детей рассматриваются различные подходы к формированию у ребенка чувства прекрасного, фиксируется разнообразие форм индивидуального и коллективного самовыражения детей, в первую очередь, связанного с литературой: рукописные газеты и журналы, альбомы, поэзия и проза разных жанров.

Во второй половине XIX в. всплывает вопрос о том, считать ли детской литературой произведения, созданные самими детьми, или же взрослыми для детей? Взгляд на ребенка как лучшего творца литературы для детей прочно связан с модернистскими и авангардистскими концепциями детства, и в то же время он свидетельствовал о внутренней динамике литературного производства: поиске авторов нового типа, обновлении профессиональной системы литературного труда.

Исследования периодики для детей конца XIX — начала XX вв. («Задуманное слово», «Путеводный огонек», «Ученик», «Родник» и др.), рукописных журналов, выпускаемых самими детьми, коллективных детских творческих проектов 1920–1930-х гг. отмечают

стремление взрослых найти способ контролировать свободное детское творчество, направить его в воспитательное русло.

Для иллюстрации неистребимого желания взрослых принимать участие в детском творчестве мы публикуем статьи педагогов и писателей, которые в первой половине XX в. осмыслили один из видов детского творчества — детское писательство. Работы предреволюционной эпохи и первых лет советской власти показывают, как менялся взгляд на детское сочинительство: от постановки во главу угла образовательных целей (обучения письменной речи) до признания самоценности детских писательских опытов. Но уже в 1930-е гг. время писатели гораздо более осторожно высказывались о возможностях детей составить конкуренцию взрослым писателям, а педагоги вновь занялись разработкой программ и методик эстетического воспитания в широком смысле, рассматривая детское творчество как часть примитивного искусства, но не как искусство *per se*. Набирает силу концепция, согласно которой творческое самовыражение имеет дурные последствия для воспитания детей, а значит, должно иметь ограниченное распространение. В это же десятилетие писатели и педагоги окончательно отказываются от идеи, согласно которой литературу для детей должны (и будут) писать сами дети.

Эволюция представлений о детском творчестве во второй половине XX — начале XXI вв. привела к тому, что снова стали актуальными идеи свободного воспитания начала XX в., новаторский характер которых состоял в признании самоценности детского творческого опыта, его созидательного значения в развитии личности. Проблемы профессионального писательского роста, конкуренции за читательское внимание и потребительского отношения к «детской речи» как источнику сюжетов и образов очевидно перестают быть в центре внимания педагогов и писателей. На первый план выходит свобода поиска самовыражения, свобода мыслить в диалоге с профессионалом литературного творчества, а значит, признание ценности каждого взрослого и ребенка, которые берутся за совместный творческий труд.

В последние годы многие писатели, которые организуют литературные курсы для детей, основной своей целью видят не столько формирование у них письменной речи и литературной культуры, сколько развитие системного мышления (А. Жвалевский и Е. Пастернак), способности к диалогу. Создание литературного произведения с участием взрослого наставника — это процесс, позволяющий ребенку «приходить в себя» (Н. Барковская). Интерес-

ной формой оказывается распространение сетевых литературных коллективных проектов, например, сообществ, трудящихся над созданием фанфиков и других новейших литературных форм.

Очевидно, что современная карта творческих лабораторий более разнообразна, что сосуществуют как прежние, так и новые формы взаимодействия наставников и неофитов творческого труда, Манифестируемый современными писателями отказ от эстетического воспитания в пользу межличностного общения, когда создание литературного продукта становится поводом для общения, — это показательное смещение взрослых приоритетов. Усиление горизонтальных и ослабление вертикальных связей в области литературного (со)творчества раскрывает его потенциал как пространства индивидуальной свободы.



## АРХИВ

*Светлана Маслинская, Ольга Лучкина*

### ОТРЯД ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ

Во введении к архивному блоку предлагается краткий обзор рассуждений педагогов, писателей, психологов о детском творчестве. В начале XX в. интерес к детскому писательству был тесно связан с решением образовательных задач: используя жанры личной письменности (дневник, письмо, рукописный альбом/журнал), педагоги надеялись развить письменную речь учащихся. В то же время детское сочинительство стало наделяться самостоятельной ценностью, как следствие стала дискутироваться проблема имманентных качеств детского творчества как феномена. Природа детского писательства рассматривалась с точки зрения оригинальности/вторичности. Если педагоги свободного воспитания еще видели в индивидуальном детском творчестве эстетическую ценность, то к 1930-м гг. писатели, патронировавшие детское сочинительство, констатировали, с одной стороны, необходимость шлифования детского письма, а с другой — фиксировали неизбежное влияние книжных и газетных шаблонов, которое деформировало «непосредственность», «органичность», «подлинность», «свежесть» детского письменного языка. Увлечение коллективными формами творчества в первой трети XX в. выразилось в появлении таких форм организации детского самовыражения, как коллективные творческие проекты. Их поддержка взрослыми привела к публикациям значительными тиражами сборников детских произведений. В то же время в размышлениях педагогов и писателей обнаруживалось ревнивое неприятие следствий издания детского творчества: «зазнайство» и «высокомерие» детей. В конечном итоге творчество, признанное педагогами как легитимный способ самовыражения детей, к концу 1930-х гг. снова стало восприниматься прежде всего как образовательный инструмент.

*Ключевые слова:* детское писательство, творческое самовыражение, субъектность ребенка, коллективное сотворчество, литературная профессионализация

Появление интереса к творчеству детей у российских педагогов коррелирует с проникновением в Россию идей о «веке ребенка» (Эллен Кей). Если для второй половины XIX в. применительно к детскому творчеству основной дискутируемой темой был самодельный (школьный) театр как способ детского творческого самовыражения<sup>1</sup>, то на рубеже XIX–XX вв. фокус смещается на индивидуальную творческую самореализацию, как литературную, так и художественную.

Особенно много на эту тему писали педагоги свободного воспитания, для которых свобода творческого самовыражения — это «принцип святого уважения к свободе детского развития» [Горбунов-Посадов 1908–1909, 56]. В публикациях И. И. Горбунова-Посадова и его коллег (С. Н. Дурьлина, К. Н. Вентцеля, В. С. Мурзаева) на рубеже XIX–XX вв. и вплоть до 1918 г. свободное воспитание постоянно связывается с творческим самовыражением, начиная от рисования и лепки и заканчивая созданием литературных произведений. Выдвинув идею самооценности каждого ребенка, педагоги этого направления вырабатывали теоретический дискурс о субъектности ребенка и педагогике невмешательства. В педагогической терминологии появились слова «личность», «интерес» и «самостоятельность», а неоспариваемые прежде задачи приобщения ребенка к культурному наследию были пересмотрены: «Мы должны смотреть на ребенка прежде всего как на ребенка и будущего человека, и только потом уже как на наследника культуры. Разве так мало у нас книг и книгохранилищ, что мы хотим самого человека обратиться в книгу и в книгохранилище, напичкивая его без меры и без конца всякого рода знаниями и стремясь как бы вложить в него весь опыт человечества, накопленный последним в течение всего его процесса исторического развития?!» [Вентцель 1910, 105].

В эти же годы развивалось новое ответвление педагогических исследований — педология, для которой ребенок становился объектом изучения, а не формирования [Румянцев 1910]. Интерес к психике, психологии и физиологии ребенка неизбежно сопровождался открытием такой сферы детской жизни как творчество, под которым понималось нерегулируемое взрослыми создание музыкальных, художественных и словесных произведений.

На деле эти идеи отразились в методических поисках педагогов, стремящихся привнести в педагогическую деятельность, с одной стороны, эстетическое воспитание, с другой — так называемые творческие подходы. В первом случае это выразилось в чрезвычайном внимании к таким учебным предметам, как музыка, рисование,

лепка<sup>2</sup>. Во втором — разработка новых (относительно предшествующей образовательной практики) форм учебных заданий, которым приписывалось спонтанное и индивидуальное самовыражение учеников, например, сочинения на основе личных впечатлений. Заметно, что традиционные формы сочинений по образцу (в эпистолярном жанре или описании по картине) были переосмыслены как свободные и творческие. Произошел сдвиг в оценке жанрового письма: от обучения на основе воспроизведения риторических шаблонов письменных речевых жанров, таких как письма и записки (по методике И. И. Срезневского), к трактовке тех же форм как творческих. Этот сдвиг был обусловлен пересмотром функций освоения письменных жанров: в эпистолярных и мемуарных формах письма стали видеть возможность индивидуального самовыражения, в противовес предыдущему этапу, когда эти жанры служили шаблоном, который нужно было воспроизводить по заданному письмовнику образцу. На новом этапе освоение письменных жанров стало связываться не столько с освоением шаблона, сколько с возможностью творческого самовыражения, которое педагоги объясняли особенностями детского возраста как склонного к импровизации. Для описания этого свойства было предложено новое понятие — «фантазия». Педагоги энергично принялись дискутировать о вреде и пользе фантазии, при этом все более склоняясь к признанию ее пользы.

Так, в 1918 г. преподаватель киевского кадетского корпуса Яков Яковлевич Горуневич в статье «К вопросу о школьных журналах» определял детское творчество как «изобретательскую деятельность детского воображения» [Горуневич 1918, 29], размышлял об «алхимии воображения» и приемах, которые позволяют его развивать. Например, письма определяются им как «письменные работы, которые содействуют постепенному развитию и усовершенствованию» фантазии, «в них он (ребенок — *С. М., О. Л.*) просто и непринужденно выражает собственные мысли и суждения и притом самым безыскусственным языком» [Горуневич 1918, 31]. Сочинение в форме письма и по картинкам, изложение личных впечатлений и наблюдений учеников, устные сочинения — основные формы, которые, по мнению методиста, учат фантазировать. В целом, сочинительство рассматривается им в рамках экспериментальной педагогики, противостоящей устаревшим концепциям второй половины XIX в. (Е. В. Белявский, Г. В. Истомин, Н. К. Грунский и др.) с характерным для них отказом от использования сочинения в пользу письменного изложения. Горуневич в своей

статье выступает с аргументированной критикой «старой школы», демонстрируя новый педагогический ориентир, которым становится ребенок, а не взрослая письменная культура [Горунович 1918, 32]. Принципиальным моментом педагог считает условия, создаваемые для творческой работы учеников: личная жизнь и переживания учащихся — самая интересная и плодотворная тема для творческих задач. Пассивный характер обучения (то есть дословное воспроизведение чужой речи и следование шаблону) Горунович предлагает преодолевать не только с помощью субъективизации тем, но и за счет создания и ведения школьных журналов, которые влияют на характер письменной речи, приучают к литературному изложению мыслей, преодолевают шаблонность школьных сочинений. Таким образом, внимание к детской субъектности («личной жизни» в терминах педагога [Горунович 1918, 35]) смещало методические взгляды в сторону признания необходимости расширения содержания уже привычных учебных жанров (сочинение) и апроприации жанров, доселе бытовавших независимо от взрослых (рукописный школьный журнал)<sup>3</sup>.

Интерес к «детскому писательству» [Воронов 1913, 75] стремительно набирал обороты в педагогической среде. Педагоги, стремясь решить свои образовательные задачи (освоение письменной речи), от стадии заинтересованного наблюдения оперативно переходили к использованию в педагогической практике личных форм письма (дневники, письма, рукописный альбом/журнал). Инструментальный характер такого перехода получал поддержку за счет педагогических идей о «личностном подходе» в образовании, сопровождавшемся размышлениями о феноменологическом характере творчества. Так, Иван Михайлович Соловьев (тогда еще будущий ученик Л. С. Выготского и автор докторской диссертации «Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей») впервые предлагает начинать изучение детского творчества с личности ребенка: «Пусть преподаватель, мать или отец, хорошо знакомые с психологией, начнут изучать двух-трех учащихся, или, во втором случае, своих детей. Постепенно, в виде систематического дневника, пусть составляют они наблюдения над личностью этих детей, ближе присматриваясь к особенностям их ощущений, зрительных и слуховых, к типу господствующих представлений, имеющих такое существенное значение в творчестве; пусть изучат особенности воображения, подмечая, как проявлялась и проявляется она в играх, в рисовании, в рассказах о виденном и пр.; пусть соберут рисунки, относящиеся к раннему детству» [Соловьев 1911, 87].

Детское творчество из прикладного инструмента в методике освоения письменной речи постепенно становится самостоятельным объектом для изучения и оценки педагогов. Детские писательские опыты в их глазах обретают ценность как результаты самодеятельного, самостоятельного творчества, а поэтому обнаруживается проблема «чистого детского искусства» — установления имманентных качеств детского творчества как феномена.

Природа детского писательства рассматривалась преимущественно с точки зрения оригинальности/вторичности. Педагоги на материале детского творчества обращались к вопросам, дискутируемым в теории эстетики: в чем состоит назначение искусства, какова допустимая степень (не)зависимости автора от предшествующей традиции, какие критерии обуславливают оригинальность произведения и где осуществляется переход от ученического копирования творчества предшественников к новаторскому письму. Применительно к детскому творчеству эти аспекты дополнялись наличием возрастного зазора между творцом и экспертным сообществом: творческое самовыражение ребенка оценивалось по меркам взрослых критериев оригинальности/вторичности. Исходя из постулата о невмешательстве в детское творчество (и в целом в детскую жизнь), педагоги заметно тревожились о степени взрослого влияния на юных творцов. В меньшей степени их беспокоило прямое вмешательство в произведение (редактирование со стороны учителя), в большей — книжное влияние как таковое: «Нелепые ученические сочинения, в которых каждое слово чужое, книжное, недетское, каждый оборот почерпнут из диктанта, каждая мысль связана привычным шаблоном грамматических примеров» [Горунович 1918, 33]. Поэтому те педагоги, которые обращались к анализу детских произведений, искали в них самобытное слово, ритм, строй. Как правило, специфика детского творчества формулируется через экзотизацию детской перцепции: «тонкая и своеобразная наблюдательность» [Воронов 1913, 86], «громкая детская наблюдательность» [Аристова 1923, 94]. Например, в своих попытках описать собранный материал (стихотворения дошкольников и школьников) педагог, а впоследствии собиратель и популяризатор крестьянского искусства, Василий Сергеевич Воронов пользуется шеллингианским противопоставлением органичности и книжности: «Эти стихотворения (буду называть их стихотворениями органического характера) почти совсем свободны от книжного духа, наиболее своеобразны и странны для нас, неожиданны по образам и трактовке, более таинственны по духу, в них заключенному, имеют

преобладание внутреннего ритма над техническим [Воронов 1913, 83]». Несмотря на отмечаемую книжность и шаблонность детских стихотворений, педагог в духе Аполлона Григорьева восхищается наивностью поэтического творчества, субъективного детского впечатления и вводит понятие «стихотворение органического характера». Для Воронова такое произведение обладает значительным эстетическим качеством.

Спустя 25 лет Борис Бегак в своей статье «Сталинские питомцы» [Бегак 1938], посвященной сборнику рассказов, стихов и рисунков детского литературно-художественного кружка Военной академии РККА имени М. В. Фрунзе, будет утверждать, что «образчики литературного творчества детей», печатавшиеся в до-революционных детских журналах — это «очень скучные и очень слащавые образчики. Узкий круг их тем отражал узость кругозора тогдашней детской литературы. А узость эта находилась в тесной зависимости от принципов буржуазного воспитания» [Бегак 1938, 56]. Однако критик признает, что появление новых общественно значимых тем не страхует юных писателей и поэтов от подражательности: «Существенно другое. Некоторые из детских произведений тронуты литературным шаблоном, идущим вразрез с их непосредственностью и свежестью. Так, из плохих очерков бородатых очеркистов дети невольно усвоили, что седина должна обязательно „серебриться“, глаза „искриться“, а пары „нести в стремительном танце“. Подлинное чувство ребят несравненно сильнее этих слов. Оно вступает в противоречие со штампом, который ребята, к сожалению, легко воспринимают, и который совсем не способствует воспитанию художественного вкуса. <...> Что же касается самих ребят, авторов сборника, то само собою разумеется, чувство единства формы и содержания придет к ним постепенно, с их художественным ростом» [Бегак 1938, 57]. Сходным образом размышлял и Степан Павлович Злобин, который дебютировал с детской сказкой в стихах, работал учителем литературы и русского языка в школах 1-й ступени, на радио редактором детского вещания, с 1934 г. был секретарем Бюро секции детской и юношеской литературы Союза советских писателей. В статье «Литературно-творческая помощь детям» он обращает внимание на подражательность стиля: «Но советские ребята, по форме следуя классической традиции, иногда прибегая к архаичному словарю, устарелым оборотам, неизменно дают новое содержание. <...> В стихах, где фигурирует „певец крылатый“, „рыбари“, „печально-бледная луна“ и „голубого неба свод“, автор все же не забывает сказать о печорской нефти, угле и разноха-

рактерности северного сырья, и делает он это не натянуто, а просто и естественно. В его же стихах, кстати не совсем поэтически грамотных, встречается дальше немало свежих выпуклых образов: „...уток гибкий строй порой проносится стрелой“, „пасутся кони, терпеливо стгоня мух и мошкару“, „кривых осин корявый ряд“ и т. п.» [Злобин 1938, 111]. Того же мнения придерживается и Лев Моисеевич Квитко, благосклонно разбирающий сборник творчества украинских ребят «Шаслива юність», изданный Детиздатом Украины к юбилею комсомола: «Конечно, пустые, начиненные трескучими фразами стихи, проскальзывающие иногда в нашей периодической печати, также влияют и на детское творчество, есть строки и целые строфы трафаретные, крикливые, выпирающие из того свежего и непосредственного, что присуще творчеству наших ребят. Несомненно, что с дальнейшим общим развитием их вырастет также восприятие настоящего, подлинного в советском искусстве, и все наносное, неорганичное отпадает» [Квитко 1938, 20]. Квитко связывает вторичность стиля детских произведений с влиянием языка газет, а не «классической традиции». Так или иначе, сохранение «непосредственности», «органичности», «подлинности», «свежести» при неизбежном давлении взрослого языка (как книжного, так и газетного) виделось важной задачей, которую ставили себе те, кто обращался к оценке детского творчества, однако эта охранительная цель вступала в противоречие с законами литературного производства.

Тогда оставалось признать, что ценность детского творчества заключена именно в той его части, где еще не прослеживаются следы усвоения литературной традиции. В этом «непосредственном» творчестве виделось прикладное значение знакомства взрослых с детским литературным творчеством: взрослые поймут, как думают и пишут дети и смогут лучше писать детскую литературу. В. С. Воронов, а вслед за ним и Мурзаев размышляют о необходимости точно передавать детскую речь в детской литературе, написанной взрослыми. Всеволод Семенович Мурзаев, педагог, теоретик детского чтения, в статье «Поиски экспериментальных путей создания детского рассказа» рассматривает ребенка как соавтора писателя, а детское творчество — как возможность для писателя создать собственный текст с опорой на текст ребенка, экспериментально проверить произведение, предназначенное для детского чтения: «Выбор темы, сюжета, живость его изложения, жизненность, понятность и близость языка изложения ребенку — все эти и множество подобных вопросов, чрезвычайно важных для детско-

го писателя, могут быть решены самими маленькими читателями и оказать существенное влияние на конечный успех и достоинства детского рассказа в целом» [Мурзаев 1916, 110]. Педагог предлагает детским писателям экспериментальный способ создания произведения для детей, суть которого заключается в вовлечении в творческий процесс самого ребенка. Дети могут помочь писателю и выбрать тему, и психологически достоверно изобразить сцену:

Другой пример. Пишу вместе с детьми в школе пьесу «Принцесса и горошина» — по сказке Андерсена. Действие I — тронный зал, царь и царица, принц, придворные. Общее горе: принц не нашел невесты! Вдруг стук в ворота замка. Входит привратник: «Там пришла девушка»...

Мы именно дошли до этого места и остановились. Что дальше?

— Дальше пусть говорит королева, — вставляет одна из сочинитель — девочка. Непременно королева.

— Что же она скажет?

— «Введите ее скорей сюда: ей там холодно»...

— Но почему она, а не сам король?

— Потому что она — добрее, она — женщина.

И это верно: это — сама психологическая правда. Войти в положение бедной, одинокой, быть может несчастной девушки могла, действительно, скорее всего — женщина и королева.

А мы бились и ломали головы! [Мурзаев 1916, 111]

В. С. Мурзаев придерживался идей Л. Н. Толстого, полагавшего, что дети могут иногда писать лучше, чем взрослые, и что детский писатель должен развивать в себе чуткость, свойственную детям, и обращаться к читателям за помощью в поисках не только тем, но и чуткости. В своей статье педагог приводит пример рассказа, написанного с помощью детей: «Мне нужен рассказ. Я иду к детям и прошу их мне рассказать: ну, что-нибудь... случай какой-нибудь... кто что-нибудь видел... и т. д. Дети рассказывают, я записываю» [Мурзаев 1916, 112]. Взгляд Мурзаева на детское творчество — это взгляд потребителя, для которого ценность детского творчества заключается в использовании его для совершенствования взрослого писателя, а самостоятельного эстетического значения оно не имеет.

Постепенное умаление ценности детского творчества, столь отчетливо представленное в оценках педагогов свободного воспитания и педологов, выразилось в появлении в 1920-е гг. таких



форм организации детского самовыражения, как коллективные творческие проекты. В статье А. Аристовой и А. Веденяпина такой опыт (коллективный дневник класса) представлен как «результат коллективной жизни группы» [Аристова 1923]. С одной стороны, авторы видят индивидуальный вклад детей в создание общего текста, но одновременно процесс создания такого дневника — это процесс коллективного сотворчества: «„Наш дневник“ не только по содержанию, по языку, стилю есть результат коллективной работы, обороты речи, отдельные выражения, метки словечки обдумываются целой группой. Запись ведет дежурный по классу в порядке очереди. Каждый из группы вносит пожелание что-либо записать. Группа в целом принимает или отвергает предложение. Мысль, принятая группой, подвергается стилистической обработке. Вносятся поправки, дополнения, сокращения, замены. Наиболее точная, правильно и красиво выраженная фраза заносится боговорочно в тетрадь» [Аристова 1923, 94].

Поддержка коллективных литературных проектов детей 1920–1930-е гг. была весьма заметной, вплоть до публикаций сборников детских произведений значительными тиражами, при этом в размышлениях педагогов и писателей обнаруживается отчетливое неприятие различных следствий публичного выступления/издания. Во-первых, это «застыдность», страх перед этим пороком обнаруживали педагоги еще в 1880-е гг.: «Воспроизведение чужих, вымышленных чувств может породить притворство. <...> Похвалы щедрой на них публики щекотят самолюбие, заглушают свойственную детям нежную и привлекательную застенчивость и часто замещают ее наглостью» [Репертуар 1883, 205]. Во-вторых, это неподобающая мотивировка творческого усилия: «У школьника, получившего представление о печати как о средстве широкой передачи мыслей и чувств, рождается желание сообщить свое произведение слушателю (читателю) и получить одобрение и поощрение. <...> При повторных похвалах рождается стремление к повторной демонстрации новых своих произведений, те же похвалы стимулируют и сам творческий процесс» [Злобин 1934, 1]. С. П. Злобин статье «О детском творчестве» рассуждает о литературной профессионализации детей как о вредном явлении: литературные олимпиады, публикация детских произведений в журналах без критического разбора, чрезмерная и неоправданная похвала, поощрительные гонорары за литературное творчество развивают литературную профессионализацию и дают ложное представление о том, что писательство — это легко: «При легком отношении к творчеству, при неумении работать над

словом, над формой, при отсутствии способности глубоко продумать тему создание литературного произведения является „легким“ делом. И вот эта самая „легкость“ в сочетании со стремлением к литературному заработку создает в ребенке вредное тяготение к легкому высокооплачиваемому труду» [Злобин 1934, 1–2]. Злобин выносит неутешительный вердикт литературным кружкам, считая, что все имеющиеся или плохо работают, или оказываются малочисленными и работают эпизодически: «беседа с немногочисленными кружководцами, пришедшими в райдом, показала совершенно дикую пестроту „методики“ беспрограммья и беспринципности в ведении этого дела» [Злобин 1934, 2]. Перед литературными отделами газет и журналов («Пионерская правда», «Пионер»), литкружками писатель ставит задачу экспертно-критическую, которая должна, по его мысли, принести необходимые результаты: «Не массовое производство литературных вундеркиндов, но массовая пропаганда литературной грамотности и любви к литературе — вот задачи литкружка и литературной страницы, вот задача писателя в работе с детьми» [Злобин 1934, 3]. Расширяя спектр задач перед писателем, выступающим в качестве критика детского творчества, Злобин называет такую цель в работе с детьми: воспитать детей политически и эстетически, «организуя и выращивая вкус» кружковцев.

В конечном итоге круг замкнулся — детское творчество к концу 1930-х гг. снова стало восприниматься как образовательный инструмент, развивающий письменную речь и «любовь к литературе». К вопросу о детском творчестве как о способе самовыражения личности, а по сути дела о праве ребенка на самостоятельное эстетическое высказывание педагоги вернутся уже в 1960-е гг. с возникновением литературных кружков периода Оттепели — клуб «Дерзание» в Ленинграде, пресс-центр при отряде «Каравелла» в Свердловске и многих других.

### *Примечания*

- <sup>1</sup> См. характерные статьи «Репертуар школьных пьес» и «К вопросу о спектаклях в учебных заведениях» автора, укрывшегося под криптонимом В. Ш. [Репертуар 1883; К вопросу 1883].
- <sup>2</sup> Уже в 1910-е гг. вышли первые труды, обобщающие разрозненные идеи о пользе искусств в школе в полноценные систематические методики эстетического воспитания, см., напр., [Румянцев 1913].
- <sup>3</sup> В 1901 г. было выпущено специальное постановление Министерства народного просвещения о взрослом контроле над школьными журналами (см. об этом [Леденева 2010]).

## Литература

### Источники

- Аристова 1923* — Аристова А., Веденяпин А. Коллективная жизнь и творчество детей // Сибирский педагогический журнал. 1923. № 3. С. 89–100.
- Бегак 1938* — Бегак Б. Сталинские питомцы // Детская литература. 1938. № 18–19. С. 56–57.
- Вентцель 1910* — Ветцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. М.: типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К<sup>о</sup>, 1910.
- Воронов 1913* — Воронов О литературном творчестве детей // Вестник воспитания. 1913. № 4. С. 74–105.
- Горбунов-Посадов 1908–1909* — Горбунов-Посадов И. И. Два пути нравственного воспитания // Свободное воспитание. 1908/1909. № 4. Стб. 53–56.
- Горунович 1918* — Горунович Я. К вопросу о школьных журналах // Педагогическая мысль. 1918. № 9–12. С. 29–71.
- Злобин 1934* — Злобин С. О детском творчестве // Детская литература. 1934. № 7. С. 1–3.
- Злобин 1938* — Злобин С. Литературно-творческая помощь детям // Детская литература. 1938. № 18–19. С. 110–114.
- К вопросу 1883* — В. Ш. К вопросу о спектаклях в учебных заведениях // Педагогический сборник. 1883. Март. С. 215–222.
- Квитко 1938* — Квитко Л. Творчество ребят Советской Украины // Детская литература. 1938. № 18–19. С. 20–21.
- Репертуар 1883* — Репертуар В. Ш. школьных пьес // Педагогический сборник. 1883. Март. С. 204–214.
- Румянцев 1910* — Румянцев Н. Е. Педология (наука о детях), ее возникновение, развитие и отношение к педагогике. СПб.: Изд-во О. Богдановой, 1910.
- Румянцев 1913* — Румянцев Н. Е. Эстетическое воспитание в начальной школе. М.: Народный Учитель, 1913.
- Соловьев 1911* — Соловьев И. Об изучении литературного творчества детей школьного возраста // Вестник воспитания. 1911. № 7. С. 64–88.

### Исследования

- Леденева 2010* — Леденева Ж. А. К истории гимназической журналистики (по материалам российских педагогических журналов XIX — начала XX вв.) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2010. № 1. С. 144–149.

## References

*Ledeneva 2010* — Ledeneva, Zh. A. (2010). K istorii gimnazicheskoi zhurnalistiki (po materialam rossiiskikh pedagogicheskikh zhurnalov XIX — nachala XX v.) [Towards History of Grammar-school Journalism (on Materials of Russian Pedagogic Journals of 19th Century and Beginning of 20th Century)]. Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Seriya "Filologiya. Zhurnalistika", 1, 144–149.

*Svetlana Maslinskaya, Olga Luchkina*

Institute of Russian Literature (The Pushkin House) Russian Academy of Sciences; ORCID: 0000-0001-7911-4323; ORCID: 0000-0002-8184-5309

### SQUAD OF TALENTED CHILDREN

The introduction to the archival block offers a brief overview of the reflections of educators, writers, and psychologists on children's creativity. At the beginning of the 20th century, interest in children's writing was closely linked to solving educational tasks: using genres of personal writing (diary, letter, handwritten album/journal), educators hoped to develop students' written speech. At the same time, children's writing began to be endowed with independent value, as a result, the problem of immanent qualities of children's creativity as a phenomenon began to be discussed. The nature of children's writing has been considered from the point of view of originality/secondary. If free education teachers still saw aesthetic value in individual children's creativity, then by the 1930s writers who patronized children's writing stated on the one hand, the need for polishing children's writing, and on the other hand, they fixed the inevitable influence of book and newspaper templates that deformed the "directness", "organicity", "authenticity", "freshness" of children's written language. The fascination with collective forms of creativity (not only in relation to children) in the first third of the 20th century was expressed in the emergence of such forms of organization of children's self-expression as collective creative projects. Their support by adults led to publications with significant circulations of collections of children's works. At the same time, the reflections of educators and writers revealed a jealous rejection of the consequences of publishing children's work: "conceit" and "arrogance" of children. In the end, children's creativity, recognized by educators as a legitimate way for a child to express their personality, by the end of the 1930s again began to be perceived primarily as an educational tool.

*Keywords:* children's writing, creative self-expression, subjectivity of a child, collective co-creation, literary professionalization

*Василий Воронов*

## О ЛИТЕРАТУРНОМ ТВОРЧЕСТВЕ ДЕТЕЙ (1913)

*Впервые опубликовано в: Вестник воспитания. 1913. № 4.  
С. 74–105.*

Многokратно была отмечена, всесторонне истолкована и не подлежит сомнению в недавнее время благоприобретенная черта нашего общества — возникновение или, вернее, пробуждение в нем интереса и с ним смежного благого внимания к области искусства. И сами области искусства, привлекая к себе внимание, тем самым привлекли внутрь себя многих работников, душевно преданных и полностью исповедующих их глубокие основы. Теперь уже в нашем гражданском и общественном быту очень нередки и вовсе не странны личности, живущие только искусством и исповедующие только его; искусство они кладут в основу своей личной и общественной жизни и уже не спорят красноречиво и жарко о том, насколько человеку надобно быть «гражданином» и насколько ему возможно быть «поэтом».

Тот же благой интерес к искусству, наблюдаемый в обществе, должен быть отмеченным и в педагогике нашей. Вопрос о детском рисунке, столь долго не замечаемом в русской школе, привлек к себе много внимательных и любопытствующих наблюдателей из среды сторонней так же, как и из среды профессиональной. Клочок бумаги, раскрашенный детскими карандашами и красками, возбудил много толков да, пожалуй, и споров; но одно заключение царило над всеми толками и спорами: «детский рисунок весьма часто интересен сам по себе и всегда интересен как выразительный и глубокий показатель психологии ребенка». Этот рисунок, давая простор для мыслей о детском творчестве и возбуждая эти мысли, привлек внимание к вопросу об искусстве в школе.

В настоящее время эта неотложная забота воспитания деятельно обсуждается в педагогических кругах и уже получает реальные очертания в учебном быту. Искусство в школе получило внимание

со стороны ближайших к школе лиц и надеется получить внимание полное и всестороннее со стороны общества.

Теперь не за особенную редкость можно встретить во многих школах уроки рисования, лепки и всякого вида ручного труда, перемежающие (иногда достаточно часто) часы обычных школьных занятий; рисованием пользуются преподаватели русского языка, историки и естественники как для наглядности на своих уроках, так и в целях большого духовного освещения и познания своих учеников.

Одним словом, речь графическая, долгое время пребывавшая в тени, теперь узрена. Ее изобразительный узор сопутствует и практическому обучению ребенка, и изучению его со стороны психологической.

Но речи графической постоянно сопутствует речь словесная и, как ее поэтическая организация, речь литературная. Для большого уяснения духовных основ ребенка не следует забывать ни той, ни другой. Речь графическая хотя она и эфемерна, и игнорируется извне, все же, как предмет вещественный, более имеет надежд на сохранность и долговечность; но в этом совсем отказано речи словесной, как по ее внутренним качествам, так и по причине нашего крайнего к ней невнимания. А между тем, эта речь, представляя собой важную грань детской жизни, будучи выразительной и оригинальной, имеет все права на наше внимание и изучение; детские разговоры, как иллюстративный материал при обсуждении психологических основ ребенка, так же необходимы, как и всякое в чем-либо выражение детских духовных сторон.

Детская речь, как разговорная, так и литературная, находилась, да находится и посейчас, в непростительном пренебрежении со стороны педагогики, как организации, имеющей своим предметом наблюдение над духовной жизнью ребенка и выяснение способов благого воздействия на развитие и процветание его качеств, стремлений и способностей. Я не знаю ни одной работы, которая исследовала бы речь ребенка, выяснила бы ее оригинальные законы, очертила бы ее любопытную схему, познакомила бы с ее разнообразными типами.

В нашей художественной литературе эта речь передается крайне ограничено, лишь писателями большого таланта, больших и глубоких наблюдений с целью исключительно художественной. Вниманием матери и семьи ограничивается это наблюдение; но это наблюдение преимущественно «курьезов» или так называемых «ранних способностей», всегда радующих родительские сердца: такое наблюдение исчерпывается беспорядочным набором словечек —

странных, смешных или милых для взрослого человека. В детской эти разговоры и замолкают; они не записаны и не исследованы.

Про детскую литературу, столь часто имеющую воспроизводить детей, говорить не приходится по причине ее скудости — с одной стороны и крайне редкой талантливости писателей — с другой. Часто при просмотрах детской литературы кажется, что ее авторы менее всех других знакомы с жизнью своих персонажей.

Выразительность ребенка вообще крайне благоприятна для наблюдения над ним. Почти в каждом своем слове, движении, поступке, творчестве ребенок неизменно выразителен благодаря цельности и оригинальности своего характера; он постоянно открыт для наблюдения; все его внутренние качества и влияния, производимые на него извне, выражаются в нем ясно и откровенно.

Благодаря такой доступности мы располагаем значительным материалом для изучения и на нашей обязанности лежит характеризовать внимательно и точно всю совокупность детских выражений в духовном и материальном мире; необходимо восстановить полный портрет ребенка, — не негатив педагогический и не медальон влюбленной матери, а живой, конкретный, ярко-жизненный образ его, способный глубоко вдохновить педагогику.

Общенаблюденные факты говорят за то, что юности свойственны (в широких размерах) занятия литературой в смысле как ученическом, учебном, так и в личном, творческом. Считая приблизительно с 14 лет, редкий из школьников не писал стихов и художественной прозы, чаще всего описательного характера. Дневник — наиболее простая и частая форма этой потребности; на следующей ступени является уже журнал, как последствие некоторой дружественной организации; далее идет период многочисленных писем к товарищам, друзьям; затем уже литературное творчество принимает характер так или иначе индивидуальный, оригинальный.

Этому писательству, наблюденному повсеместно, в школах самых разнообразных типов, способствуют многие побудительные причины. Как на одну из крупных причин внешнего характера можно указать на принятое при обучении русскому языку обыкновение задавать ученикам работы по «изложению» и «сочинению»; успешность или просто самый принудительный факт появления таких работ зарождает во многих стремление к дальнейшим, уже самостоятельным, попыткам. Крупная причина внутреннего характера заключается, конечно, в стремлении к самопознанию и познанию окружающего мира; на известной ступени развития является потребность выразить и организовать свои впечатления в какой-либо

форме и тем способствовать их личному уяснению. Наиболее доступная форма на этом пути — форма литературная, по крайней мере та, которая возникает у школьника из соединения пера и бумаги; но это все-таки — форма, способная дать временное средоточие впечатлениям в виду неподчиненности мыслей и переживаний юности не только «суровой» логике, но и логике, хотя бы более или менее строгой, в виду хаотичности, мимолетности и стремительности юношеского душевного опыта. Предчувствуются силы, бродящие в постоянном мятеже юности; сильна потребность выразить, закрепить их знаками — не в беседе, не в суете, а наедине, при большей углубленности. Карандаш, часто выручавший в детстве, уже оставлен, так как самокритика давно нарушила его жизнь — рисунки; да и рука не успела приобрести мастерской выразительности, потеряв выразительность детскую, присущую: рисунки перестали выражать волнение и впечатление. На сцену выступила литература.

Литература юношеского периода неоднократно подвергалась педагогическому вниманию и изучению; практически с ней знаком почти каждый преподаватель русского языка. Но было бы несогласно с истиной считать это время первоначальным временем появления в школьниках литературных стремлений. Литературные попытки, иногда очень настойчивые и продолжительные, появляются гораздо раньше, приблизительно совпадая со временем наибольшей художественной выразительности детской графической работы, т. е. от 8 до 11 лет; и вот в этой своей первоначальной поре они почти не исследованы, даже и предварительно не закреплены в педагогической литературе.

Несомненно, что ребенок вышеупомянутых лет более склонен выразить себя посредством устной речи или графически, нежели литературно; это уже на том основании, что его деятельный преимущественно характер стремится в своем занятии — действии иметь осязательный или совершенно очевидный результат, конкретный итог, на который можно бы было взглянуть объективно, критически и через это почувствовать, утвердить свое «я». Но многие дети стремятся и к литературному выражению; последнее часто совпадает с графическим; в своих наиболее богатых внутренних качествах присуще, конечно, наиболее одаренным детям, у которых и тот, и другой способ выражения обыкновенно совмещается и детство которых развернуто широко и полно, подобно хартии, предназначенной нам для прочтения.

Если дети наши мало пишут, даже и при явно выраженной к тому склонности, то это потому, что их литературному творчеству



нет внешних образно-реальных выражений, необходимых для того, чтобы это творчество процветало и развивалось; остающееся на бумаге, не реализованное — оно слишком быстро подвергается забвению, не возбуждает непосредственно дальнейших попыток. Важно в этом случае и равнодушное отношение взрослых, из которых каждый скорее уж взглянет на рисунок, чем станет утомлять себя разбором детских литературных каракулей. Если бы воспитательное влияние отдавало внимание этой отрасли детского художественного труда, хоть сколько-нибудь культивировало бы литературное творчество, оно бы развивалось и богаче, и разностороннее. В этом случае театр, картины, своеобразные инсценировки при пользовании детским графическим творчеством, осторожные и продуманные, придали бы оживление этой работе, ввели бы ее в необходимые детскому глазу конкретные очертания и тем несомненно способствовали бы ее расцвету. Еще одна грань детской жизни открылась бы полно и интересно испытующему взору и обогатила бы наше познание ее как со стороны чисто-художественной, так и со стороны психологической.

Последнее наблюдение над литературным творчеством детей дало бы богатый и крайне необходимый материал для так называемой детской литературы, освежив ее темы и указав на родственную детской душе и уму обработку. Всякому, кто имел дело с этой литературой, известно ее чахлое состояние и малое соответствие обслуживаемой цели. Она составляет достояние не особенно талантливых (чаще — совершенно не одаренных беллетристов), отдающих свой сомнительно существующий талант на служение детям.

Разумеется, вопрос о том, что любят читать дети, — большой вопрос, и единичным силам здесь трудно найти удовлетворительный ответ. Надо предполагать, конечно, что детские писатели руководствуются наблюдением над детьми, но это наблюдение единично, ограничено и случайно. Нужны большие области материала — и их могли бы дать школы, ведающие детьми в раннем возрасте. Язык, который культивируется детскими писателями, справедливо заслуживает многочисленных укоры; он мало доступен детям, редко интересен, не возбуждает к себе горячего детского сочувствия и художественно неправдив. Под влиянием вышепредложенного он, вероятно, получил бы более правильные формы, доступные и интересные для детей и их выражающие.

Детские стихи — цветы мимолетные; они небрегомы и детьми, и взрослыми; их временная ценность для самого ребенка не дела-

ет их малоценными для воспитателей, которым, помимо личного, душевного такта, необходимо еще обладать и наблюдательным взором, подмечающим общие характерные черты детской жизни и ее выражений — в речах, играх, рисунках, стихах, дабы, не угнетая индивидуальности, уметь вводить и соблюдать широкие — классные или школьные — воспитательные преобразования.

В настоящее время у нас слишком мало данных для полной и надежной характеристики детского литературного творчества, тогда как творчество это и его значительная распространенность не подлежат никакому сомнению. За отсутствием многочисленного и разнообразного материала невозможно сказать решительно, насколько это творчество ярко выражает личность ребенка вообще, каким содержанием преимущественно оно питается, насколько высока техническая обработка сюжетов, каковы безотносительные достоинства этого творчества. Неисследованной остается и речь школьника, имеющая близкую связь с его поэтическим творчеством; последнее так же затрудняет решительную оценку.

Предположительно, основываясь на предварительной разработке, можно сказать, что литературное детское творчество несколько ниже графического в среднем, бывая ему иногда равноценным и безусловно выше его в своих лучших проявлениях.

Предполагая дать хотя бы общую и краткую — первоначальную характеристику детских литературных произведений, я буду попутно приводить и самый текст этих произведений, так как иначе рискую быть непонятым или превратно истолкованным. В данном случае эту иллюстрацию детскими стихами нахожу нужной еще и потому, что материал, которым нужно бы пользоваться для исследования, как было ранее сказано, достаточно скуден и составляет заботу лишь нескольких интересующихся этим вопросом лиц; поэтому и простое опубликование характерных образцов уже будет иметь свой смысл.

Я располагаю в большинстве случаев материалом школьным, и сравнительно малое количество из него относится к детям периода детской и детского сада. Нет сомнения, что для полного освещения вопроса необходим именно начальный материал, в котором впервые, путем изнутри побудительным, отражается стремление детей выразить свои, преимущественно личные волнения в литературной форме. В период учебный уже привносится много школьных однообразных влияний, технически улучшающих это творчество, обогащающих его заимствованными темами, но затрудняющих определение его главных истоков.

Как неграмотен и странен, своеобразен по своим достоинствам и недочетам детский рисунок, так же неграмотна и странна, и совершенно своеобразна детская рукопись; так же как и детский рисунок, она требует осторожного и внимательного к себе отношения: лишь при этих условиях она раскроет свои художественные и психологические стороны, свою своеобразную оригинальность; безучастному взгляду детская рукопись покажется только неграмотной и скучной; но детское творчество не может не быть выразительным — необходимо лишь не рассматривать его с ложной точки зрения, с которой часто рассматривают детский художественный труд. Писательская техника у ребенка не может быть высока с точки зрения наших общелитературных требований; ее высота и значение определяются тем, насколько ясно и образно она передает переживания и чувствования маленького автора, в большинстве случаев мало подобные нашим переживаниям и чувствованиям.

Литературная форма в детских стихах более оторгнута от содержания, нежели то наблюдается в графических детских работах; это можно объяснить различием внутренних средств: графическая работа — труд конкретный, основанный на зрительном восприятии; литературная работа — труд более отвлеченный, покоящийся на детском мышлении.

Ритм стиха своеобразный, иногда трудно уловимый, присущ всякому детскому стиху; часто, дабы не была разорвана строка, для плавности в нее вводится случайное слово. К рифме заметно тяготение, но она организуется, в самых простых проявлениях, уже на следующей ступени, когда стиху служит образцом стих из хрестоматии или из детского журнала; в ранних стихах рифма часто отсутствует. Иногда стихотворение является просто своеобразной копией, вернее — интерпретацией какого-нибудь книжного образца.

Стихи обыкновенно коротки; 8–12 строк нужно признать средним объемом детского стиха.

Те из стихотворений, которые органически потребны ребенку, как потребны ему движение, смех, слезы в мире физическом и речь, рисунок, сказка — в мире духовном, всегда имеют своим предметом какое-нибудь движение, волнение или переживание из области действительного, реального детского опыта: именно оно закреплено в стихе, иногда при сопутствовании некоторых картин объективного мира, воспринятых субъективно; это, если угодно, детская лирика. Эти стихотворения (буду называть их стихотворениями органического характера) почти совсем свободны от книжного духа,

наиболее своеобразны и странны для нас, неожиданны по образам и трактовке, более таинственны по духу, в них заключенному, имеют преобладание внутреннего ритма над техническим. Такой детский стих, как и детский рисунок, подчинен своей особенной логике, не всегда легко усвояемой взрослым человеком. В нем обычно картинная изобразительность подчинена, иногда очень сложно, душевному переживанию; вернее, она символически с ним связана и ощущается в своем действительном виде лишь через проникновение во «всеощущение» ребенка, в его цельность. Иногда такой стих заставляет больше предполагать, нежели видеть в нем. Форма очень индивидуальна и часто туманна: сам автор, вышедший из своего настроения, не всегда удовлетворительно объяснит вам возникновение некоторых недоразумений.

Ряд стихотворений, который я ниже предложу вниманию читателей, представляется мне наиболее характерным из материала, у меня имеющегося.

#### **Война.**

Еловых иголок в ружье положу  
И выстрелом сильным сейчас их убью.

В этом двустишии ясно выражена героическая потребность сильного движения; оно отчеканено бодро и решительно и выражает ясно вдруг нахлынувшую энергию. Очевидно, выстрел был произведен (стихотворение ребенка безусловно правдиво в смысле реальной фабулы), и вспомнившееся после него геройское волнение было выражено в двух приведенных строках. Кого «их»? Вряд ли это имеет значение... Мало ли у играющего мальчика в игре врагов и друзей?

#### **Подвалы.**

Крепкие подвалы.  
Белый снег ташу.  
На коне подвалу  
Крепкому свищу.

Очевидно, некоторый героизм выражен и здесь; но здесь внутреннее волнение дополняет ряд образов, которые запечатлелись во внимании: крепкие подвалы (ясная и твердая характеристика), белый снег ташу (образ движения). Свищу «крепкому подвалу» —

очевидно, подвал населен кем-то, кто не обозначен названием, но с кем связан эпизод этой борьбы. Дана картина зимнего двора, где, очевидно, происходила игра.

Вот стихотворение, наивно и просто выражающее деревенские впечатления:

### **В деревни.<sup>1</sup>**

Везжаю я в дивевню налево пашня,  
Направо домик с скворечником стоит,  
А дальши огороды, леса поля, болоты,  
А там за белой хатой игриво два ручья текут,  
А там с корзинками мальчишки в лес погрибы идут  
А в поли там пастух стада пасет,  
И все пистреет так все ярко.

Впечатлениям, полученным при въезде в деревню, потребовалась стихотворная группировка, хотя и мало ритмичная внешне; описательным характером выражены эти впечатления от нового места, когда глаза бегают по сторонам, стремясь все оглядеть. Это — особенный момент в детской жизни, столь ярко и прекрасно выраженный Гоголем в знаменитых строках: «прежде, давно, в лета моей юности, в лета невозвратно мелькнувшего моего детства, мне весело было подъезжать...» и т. д. Текущие «игриво» ручьи говорят за книжный оборот этого стихотворения; и вообще в нем заметна некоторая книжность; но этот недостаток искупается великолепным признанием последней строки: «И все пистреет так все ярко». Это прекрасно выражает детское озирение; каждый вспомнит, что в 8–9 лет небо нам казалось голубее, нивы — большим золотом, зелень — ярче, красочней. Это лето высечено в памяти ярко и крепко; с тех пор уж другого такого не было.

Следующее стихотворение так же заключает в себе первые впечатления, полученные при обратном путешествии — по приезде из деревни в город. Стихотворение принадлежит мальчику дошкольного возраста и озаглавлено «Москва».

Москва! Гремит колесами извозник,  
Везет поклажу ломовой,  
Торгует сливами разнощик  
И с грушами идет другой.  
На Долгоруковской трамвай —  
Народу много в них сидит.

Один кондуктор отбирает билеты,  
А другой в окно глядит.  
Народу ходит очень много,  
И перед нами еще дом,  
И каменные тут дороги,  
И тротуар из плиток весь.

В стихотворении выразилась тонкая и своеобразная наблюдательность; отмечены достаточно четко характерные черты вновь увиденного; подбор этих черточек любопытен: извозчик, ломовой, сливы и груши, трамвай, управление им, множество народа, дом, каменные дороги и плитки тротуара — коллекция наблюденных штрихов своеобразная и для ребенка типичная, хотя бы мы и назвали ее несколько бестолковой. Острота взгляда замечает и определяет такие противоположности широкого обобщения и детской наивности, как «каменные дороги» и вагоновожатого, который называется «кондуктор, глядящий в окно». Стихотворение довольно стройно технически.

#### Лето.

Лето уж настало!  
Деревья наряд свой надели,  
Трава зелинеит, цветы распустились,  
И песнь затянули прилетныя птички,  
За летом дождливая осинь настала,  
С деревьев снесла их наряд зачухла трава,  
С их веток сорвала цветы,  
И полили тогда дожди.

Стихотворение написано довольно вяло; творчество стеснено книжностью; шаблонны и не очерчены самостоятельно образы; нет свежих наблюдений. По-детски написана и выразительна лишь замыкающая строка: «и полили тогда дожди». Окончилось лето; пора дождя — пора ученья; дождь для ребенка отрицает лето, портит его окончательно.

Из труб течет вода,  
И плещут капли водяныя.  
Текут ручьи своей водой.  
И кучи ледяныя.

Этот четырехстрочный стих, озаглавленный «Весна», любопытен своими ранними образами, довольно четкими, наивно и

выразительно воспринятыми ребенком; стихотворение имеет изобразительный характер, очевидно, служа воспоминанием виденной на городской прогулке картины; зрительный материал передан в поэтической форме и довольно удачно: течет, плещут, текут — это основное весеннее движение указано в трех отмечаниях. Строка «И кучи ледяные», не связанная синтаксически с предыдущим, дополняет изображение.

Столь же удачно изобразительный характер личных наблюдений имеет и следующее стихотворение.

#### **Автомобиль.**

Тут и там автомобили.  
Все на нас они трубили.  
Вдруг летит автомобиль  
Желтый, с фонарями и опасный.  
Давка целая была.  
Снег идет. Все видно кучи.

Здесь прелестна по своей наивности характеристика автомобиля; довольно хорошая звучная рифма первых строк. Первым пяти строкам, изображающим уличное стремительное движение, противопоставлена шестая строка, за которой видны прищуренные от белого снега глаза ребенка: «Снег идет. Все видно кучи». Это спокойная картина тихого снега, падающего на суету улицы; кучи растут; падает снег; тишина нисходит в детское сердце. Настроение последней строки прекрасно замыкает все стихотворение тихим аккордом; это настроение маленького поэта, очевидно, и создало ту почву, на которой возникло это поэтическое стихотворение.

#### **Корабль.**

Легко кочаясь наводе  
Несется к берегу караблик  
И невод тащит за собой,  
Белеет парус над водой.  
И тиха плещится вода  
О борт рыбацкого судна.

В этом стихотворении школьника, скорее всего надуманном или навеянном посторонним стихом, есть движение; передана тихая качка и плеск воды. Оно коротко — дает быстрое и живое изображение; технически оно довольно выровнено; но в нем не отражено

субъективных детских впечатлений; возможно, что автор никогда не видел ни рыбацкого судна, ни паруса.

Следующий результат детского поэтического вдохновения, озаглавленный «Конь», представляет стихотворение органического характера; это — как раз тот, несколько странный, вид детского стиха, который с трудом — и не всегда — нами усваивается.

Конь ученый, заплеченый  
Вьется пыль из под копыт,  
Нет дуги! и стремя плачут  
Звонко, звонко стремя плачут  
Пушечный наряд.

В этом стихотворении есть какие-то недосказанности, оставшиеся в детской голове; ребенку, очевидно, его стих был вполне понятен в то время, когда сочинялся, вернее — импровизировался; какие-то образы (скорее всего — из области игры) дополняли высказанное, выражали полную картину, но утерялись в литературном изображении и оставили стихотворение неясным для читателя. В стихотворении сохранилась глубоко поэтическая строка, передающая какую-то грустную ноту не то игры, не то ее последствий: «звонко, звонко стремя плачут...». Но эта строка выходит из области игры в область чистой поэзии.

Следующие два стихотворения, принадлежащие одному автору, школьнику первого класса, говорят о его широко развитом поэтическом чувстве, уже способном на глубокие переживания.

#### **Скала.**

Скажи безмолвная скала. Скажи про безну моря  
Оно тебя всегда уж омывает.  
Скажи прито, как на тебе гнездится  
Хищник сильный и могучий орел степной,  
Скажи ты про небесныя восота.  
Скала. О, да, о, да я расскажу тебе про все, про все  
И расскажу тебе про сказки деда,  
Про песни моря и про вселеную про всю.

#### **Орел. (Соченил Г. В.)**

Где утес там из моря выходит,  
А утесе на том орел хищный сидел  
А тем временем буря настала



И видал как тонул он корабль...  
Об утес волны били все били  
Закричал тот орел полетел,  
Не хотел он смотреть зверство моря.

Стихотворения эти, как и в большинстве случаев, невелики, но выражают эти наивные строки много. Характер сюжета, пожалуй, даже грандиозный; строки замыкают в себе большие пространства, в них ощущается то, что называется «романтизм». Эти «про» и «уж», вставленные для размера, не кажутся обременительными, будучи скрадываемы величественным содержанием строк, большими картинами. Здесь, если угодно, есть какой-то детский байронизм; широки и ярко сообщения величественной природы; здесь природа не взята в тот момент, когда «все пистреет так все ярко», но представлены ее картины в могучих очертаниях, которых, казалось бы, и не охватить детскому взгляду; наивно передана их мощь; но это не та наивность, которая столь понравилась Чехову в определении моря одной девочкой: «море было большое». Здесь наивность поэтического творчества.

Второе стихотворение я считаю выразительным намного более того, что можно бы ожидать от десятилетнего мальчика. Оно неожиданно глубоко по мысли и прекрасно по образам. Благородство орла — необычайно величественно и ярко намечено в семи кратких строках.

Вот несколько глубоко поэтических и нежных строк, написанных прозой и датированных числом «31 декабря 1910 год». Праздник Рождества, столь дорогой детству, внушил эти строки; молодой ум, вняв сущности праздника, задумавшись над ним — быть может, будучи усталый, после елки и многих шумных радостей — представил себе далекую картину, о которой слышал в церкви и учил на уроках закона Божьего. Эта картина, достаточно бледно переданная в учебнике священной истории, облечена у него в ясные человеческие формы Отцовской горести над грядущим страданием Божественного Сына; «великая радость» земли не скрыла для него «великого горя» небес.

#### **Перед Рождеством.**

Между тем когда на земле настала великая радость потому что должен родиться Христос, на небе было великое горе. Бог Отец, отпуская своего сына на землю плакал и прощался с Ним, вместе с тем Он и радовался, думая что сколько людей уверуют в Него. Господь говорил Своему

Сыну, прощай Мой дорогой Сын, Я отпускаю Тебя на землю, где будет Ты приносить лишь счастье и дружбу людям Ну так прощай Мой дорогой Сын и Бог Отец обнял Христа и ангелы Божьи спустили его на землю.

Быть может, так надо писать священную историю для детей. К этой «сказке» приписано еще несколько строк на ту же рождественскую тему; они выразительно и крайне просто передают тоже поэтическую картину явления звезды в пустыне человеку, который «заблудился ночью».

По пустыне шел человек он заблудился ночью. Вдруг он увидел на писке полосу света, он взглянул на небо. На нем было много звезд но одна из них была больше всех и ярче всех и она то и кидала свет свой.

Он пошел за звездой и она привела его к пещере в которую он и вошел там он увидел Христа и поклонился Ему.

Эти отрывки удивительно просто выражают ясную мысль и доброе сердце маленького автора.

Вот четыре маленьких строки — имеющих своим автором пятилетнего мальчугана, — крайне интересных, безусловно поэтических и написанных (вернее — записанных с его слов), очевидно, под влиянием внутреннего творческого подъема. Быть может, этому стиху и не предшествовали непосредственно никакие образы; быть может, они были далеки и туманны, достаточно позабыты. Стихотворение очень музыкально; — очевидно, набежавшим внутренним ритмом вызвано неожиданное соединение водопада и паутины.

Из далеких стран  
Паутина вьется,  
Водопад струится —  
И вода все льется...

Эта песенка, наверное, долго мурлыканная автором, импрессионистична по своему характеру. Она не выражает детской энергии; она внятно говорит о детском созерцании, о том времени, когда малыш сидит долго и тихо, что-то думает, морщит лицо, качает головой и играет губами, складывая их для поцелуя.

Вздорная и милая нелепость заключается в следующем стихике с какими-то причудливыми образами; какая-то мечта наполовину потерялась, наполовину сохранилась в этих строках; тут отзвуки таинственной игры с кораблем и впечатления от виденного моря. Стих о медузах, очевидно, привлекавших внимание, повторен.

Наш белый корабль потопает,  
Двенадцать матросов спасает,  
И лодочка тонет в морских облаках.  
Там синия медузы,  
Там синия медузы.

Тому же автору принадлежит и следующее, аналогичное предыдущему, стихотворение:

Волшебный поезд выезжает  
Теперь для нас, на днях.  
И думы наши выплывают  
На белых волшебством конях.

У многих детей (преимущественно начального школьного возраста) литературное творчество не ограничивается рядом случайных произведений, в которых органически непосредственно замкнулись детские переживания или созерцания, но восходит уже на некоторую, как бы сказать, профессиональную ступень. Полная аналогия этому замечается и в графическом творчестве; как иной рисовальщик, помимо самих собою набежавших под карандаш образов, выискивает в окружающем темы для своих художественных работ, желая удовлетворить зародившемуся вкусу к рисованию, так и маленький поэт, чувствуя внутренний позыв к творчеству, начинает оглядывать окружающее и искать в нем побудительных толчков. Для рисовальщика этими толчками часто служат картины, которые он видит, для поэта — стихи, которые он очень любит читать и декламировать. Очень нередко школьники по двенадцатому году, прочитавшие уже добрую половину русских классиков и в стихах, и в прозе. Разумеется, в этих книжных странствиях школьника ему встречается длинный ряд произведений, которым он хотел бы подражать; он пытается это делать. Такие стихи более стройны в техническом отношении; в них чаще и удачнее найдены рифмы; более правильно соблюдаются размеры; они длиннее по размерам. Но их внутренняя оригинальность и ценность значительно уменьшается. Ниже приводимое стихотворение написано, несомненно, под сильным впечатлением известного майковского стихотворения «Кто он?».

#### **Ожидание Петра Великого.**

Все селение тревожится  
Говорят приедит царь.

К старосте оборотилися  
Старинушка отвечай!  
И старик рукой махая  
Говорил незнаю я.  
В это время в дверь собранья  
Входит стройный человек.  
Он одет в рабочью блузу  
И в рабочьи же штаны.  
И толкнув рукой матроса  
Он спросил, когда же Царь  
Они думают приедет и куда направится.  
Отвечал матрос сурово:  
Да незнаю, должно быть  
Что приедит нынель завтраль  
Только знать на этих днях.  
А поедет чтоль на гавань  
Смотреть делку кораблей.

Этому стихотворению нельзя отказать в живости движения и в правдивости литературной обработки исторического сюжета. Петр Великий представлен в своем таинственном и привлекательном образе незнакомца. Хорошо передано возбуждение селения, куда приезжает царь; эта тревога крайне характерна для петровского времени, и, видимо, юный историк хорошо почувствовал личность Петра и им внушенное впечатление; характерно даже это грубоватое: «И толкнув рукой матроса». В этом стихотворении есть и строки некрасовского стиля: «К старосте оборотилися // Старинушка отвечай! // И старик рукой махая»...

Историк класса, прочитав это стихотворение одиннадцатилетнего школьника, был бы приятно удивлен, увидав столь ясное усвоение своих уроков. Такой стих не менее красноречив, чем журнальная отметка: пять. Вероятно, большая свобода выражения своих впечатлений и знаний усилила бы интерес к знанию, облегчила бы его истинное усвоение и прекрасно разнообразила бы уроки серого зимнего дня.

Следующее стихотворение также принадлежит к разряду подражательных; оно написано под сильным и ясным влиянием лермонтовского стиха: это влияние хрестоматии.

#### **Одинокая сосна.**

В пустыне средь поля стаяла сосна,  
Снег ее все засыпал,

И буря ей ветви ламала,  
А снег ее все засыпал.  
Осталась одна лишь верхушка.  
Как вдруг. Взмолилася Богу.  
О, Боже, пойми ты меня,  
Мне не от бури и не от снегу  
Нет покоя! О, Боже, пойми ты меня!  
И звери лютые смеются надо мною,  
А как буря, так все под меня.  
Но наконец то на стала пора  
Весна пришла к нам.  
Сосна вдруг зазеленела и снова  
Все пташки к ней собиралися,  
И она развивала свои ветви  
Бросая им зерна.

Первые четыре строки довольно поэтично передают одиночество сосны и зимний холод. Повторение четвертой строкой текста второй строки есть, конечно, желание найти рифму. Моление сосны выражено детски-наивно. «Лютые звери», разумеется, — заимствованный образ. В стихотворении проведена основная мысль с достаточной выразительностью: незлопамятность и радушие сосны, согретой летом. Стихотворение богаче внешне, чем внутренне; оно кажется мне вызванным исключительно чужим стихом, потребностью литературного подражания.

В стихотворении «Бал и Маскарад», которое сейчас приведу, чувствуется, хотя и достаточно затемненное, отражение подобных строк из «Евгения Онегина» в описании бала.

Громкий бал  
Пышный Бал  
Вместе с ним маскарад!  
В зале танцы идут  
И музыка гремит.  
В Маске барин сидит  
С ним супруга сидит  
И с ослиной гловою  
Сънишка стоит.  
Дальше дамы стоят  
Перод ними французик (вертится)  
Дальше пары танцующих масок,  
Дальше красивеньких дамочек ряд.  
А там у каменной стены  
Старушки модные сидят.

«Старушки модные» вдоль стены и вертящийся французик, неудачно примостившийся на отлете строки и в скобках — высказанное предположение подтверждают; о том же говорит и типично пушкинская «музыка» с ударением на втором слоге. К балу прибавлен бледно очерченный маскарад. Торжественно звучат три вступительных строки.

Пушкинское же влияние ощущается и на следующем, довольно длинном и очень интересном стихотворении. Размер пушкинских сказок, живой и несложный, хорошо дается маленькому подражателю.

### **Жертва моря.**

По морю морю синему  
По морю морю бурному  
Плывут, бигут кораблики  
К родимой старане.  
Их парус надувался  
Как будто бы старался  
Скорей мчит чем всегда.  
И сердится волна.  
И буря собираится  
И ливнем проливается,  
И люд уж в грехах каится.  
Намокли паруса.  
Волна на волну сердиться,  
Волна с волною борится  
Паспорили, наладили  
И с кораблем пошли.  
За ними волны малыя  
Бегут, бегут удалые  
Растет, растет волна  
Велика и сильна.  
Настигнуты кораблики  
И раздался вдруг треск  
И по морю по бурному  
Лишь только трупы носятся,  
Устала и волна!  
Гей! ты волна гулливая  
Свободная, ревнивая  
К своим ты берегам  
Не дашь пощады нам?

В этом оживленном стихотворении, несмотря на разбросанность и нечеткость рифм, на выбивающиеся из строя размера строки, наблюдается довольно уверенное, даже подчас бойкое пользование стихом. Очевидно, строки легко бегут и звенят в голове этого школьника-первоклассника, несомненно, много раз читавшего пушкинские сказки; рядом с заимствованными образами набегают и вновь рожденные, иногда художественно выразительные, как, например, вся четвертая строфа: она написана превосходно. Довольно странен и малопонятен конец этого стихотворения; вопрос, бродивший в мыслях поэта, не нашел себе организации в строках; несколько слов остались невымолвленными на бумаге и затуманили содержание.

Это стихотворение говорит за очень талантливую подражательность, в которой замечаются и искры подлинной оригинальности. Ребенок по существу своему, не владея еще силами внутреннего сопротивления, подвержен многочисленным влияниям; его самобытность на этой ступени — лишь оригинальная редкая комбинация этих внешних влияний.

Следующее стихотворение так же подражательно; оно имеет своей темой отрывки какой-то сказки; в нем виден вкус профессионала — писателя. Характерно и изысканное заглавие:

**«Песня без названия».**

В глухом лесу  
Под тенью дуба  
Раскинут был шатер.  
Царица в нем жила лесная.  
Да старый рыжий волк.  
Смишно вам кажется конечно  
Зачем с царицей волк?  
Но объяснение вы найдете  
А тамо и весь толк.  
Лев похител царевну раз,  
А волк ее и спас.  
И обручен был старый волк  
В царицаного мужа.

Оно довольно лаконично и твердо написано; стих звучит просто и уверенно; в нем интересно обращение к читателю (с 6-ой до 10-ой строки). Стихотворец, вероятно, сам лишь недавно посмеявшийся над сказкой, отличив бывалое от небывалого, предполагает такую

же усмешку и у своего читателя; и в следующих четырех строках он кратко выясняет сущность представленной картины. В этом разъяснительном отступлении может быть также указано влияние стихотворных шарад, помещаемых в детских журналах. Автор стихотворения имеет со стихом дело не в первый раз.

Оригинально своей темой — поэтическим проникновением в душу стихии — следующее стихотворение; оно олицетворяет ветер в характерном образе; сильно выражено в начале самоутверждение ветра и разнообразно перечисление картин могущества его.

### Песнь ветра.

Я велик  
Я всемогущ  
Я гоняю стаи тучь,  
Царствую в природе я,  
Всюду видна жизнь моя,  
Уважу корабли наморе,  
Я гуляю в чистом поле,  
И если захочу,  
Я цеклоном поличу,  
А когда я разсержусь,  
Грозным смерчем завирчусь.  
Полечу по миру я  
Гуляй душанька моя!  
Дуб к земле прегибается  
Народ в грехах своих каится.  
Гнев тогда я смягчу  
И назад тихо лечу.

В стихотворении выражены сведения, полученные из природоведения и географии; характеристика ветра разнообразна и картинна; последняя картина кающегося народа — конечно, заимствована, но помещена очень удачно. Вообще стихотворение написано энергичным языком, соответствующим сильной стихии; намечены хорошие рифмы: по миру я; моя. Написано школьником, несомненно, имеющим некоторый поэтический талант.

А вот, наконец, на стихотворную сцену выступили и индейцы — плод увлекательного чтения Майн Рида и ему подобных. Стихотворение написано второклассником тоном некоторой насмешки.



**У индейцев.**

Вот пришел я в стан индейцев.  
Ох какая толкотня!  
Собралось народу много  
У полаточки вождя.  
Проталкавшись в полатку  
Вот к вождю я подошел  
И потершился носами  
Я такую речь завел.  
Разкажи брат краснокожий  
Для чего народ собрал,  
Не идешь ли на врагов ли  
Ты в воинственный поход?  
Отвечал мне Вождь угрюмо,  
Да в поход завтра иду.

Стихотворение — эпизодично; это — случайный набег поэтической мысли в стан индейцев; визит к «брату краснокожему» описан живо, весело и образно. Налицо — несколько типичных майнридовских черточек индейского стана. Но в предпоследней строке вождь индейцев все же смахивает на майковского рыбака: «отвечал мне Вождь угрюмо». Позыв к творчеству не имел внутренних лирических побуждений; этот стихотворец — профессионал, ищущий себе для обработки тем и сюжетов вне себя самого.

Следующее стихотворение написано также на самостоятельную тему, заимствованную из мира собственных наблюдений. Стихотворение интересно по многим своим особенностям, ранее нам не встречавшимся.

**«Деловой» человек.**

Я деловой человек  
И тружусь весь свой век  
За то ленивых потерплю  
Разом всех проганю.  
У меня и пузо с нарвкой  
Посадить туда можно барана с головкой.  
Вот иду под гору я  
А навстречу кухарка моя.  
Я люблю иногда пошутить,  
Чтобы совсем ее с толку-то сбить.  
К ней я тихоничко подхожу

Речи ласковые завожу,  
И довольствуясь шуткой своей  
Я иду домой поскаррей.  
Подороге сцепившись с другой  
И посмеявшись опять над собой  
Я иду под холмик крутой  
Здесь мне нельзя идти, я крихчу  
И накануне куборем личу.  
И докотившись тут я встою  
И окольным путем иду.  
Значит жизнь толстякам трудовая,  
Лучше жизнь мне была-бы простая,  
Что-б по-прежнему ел-бы и пил  
Только брюхо себе не растил.

На этом стихотворении печать некоторой зрелости. Оно — сатирично; это — редкость и есть несомненное влияние книжных стихов; всего вернее подозревать здесь впечатление, оставленное Некрасовым. В произведении двенадцатилетнего автора высказано много наблюдательности, живого и слегка насмешливого характера. В стихотворении есть несколько подлинных уколов; оно достигает цели; насмешливая характеристика «делового» человека выразительна и сильна; проявив большую и тонкую наблюдательность, мальчик веселыми и быстрыми строками очертил походку делового человека, приняв ее за центральную черту в своей характеристике. В стихотворении есть бытовые подробности и юмор. Это прекрасное подражание Некрасову выясняет, насколько сильна подражательность в детском стихе и как оригинально она иногда выражается; маленький автор дал хороший эскиз для обработки зрелого поэта. В школьнике виден безусловный талант, который хотелось бы поручить внимательной и культурной заботе; при условиях благоприятных он может развиваться крайне интересно. Разумеется, трудно надежно предсказать мальчику будущее, но, несомненно, воспитателю лучше знать о его поэтических качествах, нежели не знать о них.

Наконец, встречаются произведения, довольно обширные по размерам и принадлежащие уже к разряду драматических. По большей части их появление совпадает с ранней любовью к театру. Они представляют интересные попытки подражания, как по сюжету, так и по литературной обработке. В них обнаруживается большая начитанность авторов, и появляются драматические произведения обыкновенно уже после того, как детские силы

испробованы и на стихе, и на художественной прозе. Они свободны от личных переживаний и всегда имеют своим предметом заимствованную или «выдуманную» тему; они — объективны. Вот типичное из таких произведений.

**Людмила Верова.**

**Явление I.**

Ночь, часовой на стражи у больших ворот замка принцессы Веровой.  
В замке светятся огни в день бала.

Часовой. О скораль кончится их бал.  
От нитерпенья я сгорю.  
О, скороли опять ее  
В свои объятя заключу. (вбегает слуга)

Слуга: Скорей, скорее открывай

Вароты настез ты  
Счас воины проедут сдесь  
И к ним примкнешся ты.

Часовой. Мой друг скажи мне где людмила (так Верову прин-  
цесу звали)  
Скажи мне отчиго она  
Так долго нейдет сюда

Слуга. Мне некогда болтать  
Меня уж звали знать (уходит, слышен топот)

Часовой. Счас воены придут  
Так меня сней найдут  
(показываются воены впереди Воевода)

Воевода: Часовой, иди ты снами На врагов! на врагов!

**Явление II.**

Дворец, тронная зала; на троне сидит царь. Побокам жена и дочь. Перед царем коленоприклоненные Воины.

Царь. Спасибо вам друзья  
Что выручили меня  
Я эту службу признаю  
И патаму даю всем порублю.

Воены. Ура Ура. Стораться рады  
Любовь наша сильна  
Ей нет приграды!  
Царь: Спасибо вам друзья  
Даю вам но мидали  
Конечно щедрости такой  
Вы никогда и невидали.  
Воены: Мы восхищаемся царем!  
И песнь хвалебную паем  
Тебе!

Явление III.

Дом часового, он говорит другу, который стоит там.

Часовой. Меня царь полюбил,  
Мидал с рублем мне подарил  
Сталбыть я то заслужил  
Ура!

Явление IIII

Дворец. Комната принцесы она стоит перед зеркалом; входит часовой.

Часовой: Идем к отцу просится  
Чтоб руку отдал мне твою  
О милая моя принцеса  
Я так тебя люблю!

Людмила: Атец мой не сирдитый  
Отдаст он мне тебя,  
И будим жить мы вместе  
Друг дружку любя (уходят)

Явление V.

Дворец. Комната Царя он лежит на постеле. Входят часовой и Людмила.

Людмила царю: Ты спрашивал миня

Кого хочу в мужья взять я  
Так вот кто будит он  
Благослови!

Часовой. Прости нас царь прости!

Царь: Я вас благословляю  
В путь жизнинный пускаю

Живите с Богом!

(слышится музыка; приходят танцовщики. Танцы)

(зановес).

Прежде всего следует признать, что техника тринадцатилетнего драматурга стоит на довольно высокой ступени. Это явление редкое, ибо на такую сложную литературную работу отваживаются лишь те дети, у которых есть к тому большое внутреннее тяготение и некоторый предшествующий стихотворный опыт. Действие развивается с большой быстротой и отчетливостью; пять явлений, сменяющих одно другое, замкнуты в себе и связаны со смежными. Характеристика действующих лиц вполне выразительна; в добром царе — трудно решить: предумышленно или наивно — есть и комический элемент; строки, где выражается им уверенность в своей щедрости, вызывают веселую улыбку.

Сюжет — романтического характера, не имеющий пока внутреннего интереса для ребенка, но имеющий большой увлекательный характер внешности для драматурга; влияние всего прочитанного также должно было неминуемо привлечь его именно к любовному сюжету. Романтические персонажи: царь, Людмила, часовой, воины обставлены соответствующей декорацией: замок, ночь, бал, тронная зала и т. д.

Это произведение можно бы приписать юноше, если бы не было в обработке тех милых наивностей, которые сразу выдают мальчика, быть может, немного рано развивающегося.

Этот драматический эскиз обнаруживает в авторе несомненное дарование.

Я не привожу здесь детской прозы; рассказы, повести и сказки очень многочисленны в детской среде; их отдел значительно обширнее поэтического и по своим внутренним качествам ближе стоит к детской повседневной разговорной речи, в сближении с которой его было бы и продуктивнее рассматривать; он дает много материала для изучения этой последней, особенно если к нему отнести дневники и письма. Детская проза (как рассказы, сказки) в сравнении со стихами реже бывает самостоятельна по фабуле; по большей части она представляет пересказы или переделки читанного в наивно-схематичной или в фантастически развитой формах. Почти все русские классики, доступные детям, и из них Гоголь чаще других — подвергаются этой обработке. Взглянуть на классиков

через очи детей, конечно, очень любопытно: давно знакомые образы предстанут в крайне любопытном освещении. Практические результаты такого исследования будут заключаться в более точных ответах на вопросы: как читают дети? что читать детям?

Большое место в детской прозе занимает фантастика.

Литературное детское творчество мало останавливает наше внимание. В школьной пыли и суете теряются эти добрые зерна. На скучных уроках уверенность в том, что скука — истинная собеседница учению, вытесняет свежее и внимательное наблюдение над охраняемой и воспитываемой душой.

Рамка школьной, классной жизни не вмещает в себя полной красочной картины богато цветущего детства; цветы опадают, сохнут и топчутся. В классах царствует хмурая осень, серый дождливый денек. Детям скучно. Их школьная жизнь не радует их.

Присоединимся к этому милому детскому стиху, выражающему недовольство серым днем и мечту о весне:

Тонинький дожжичек  
Струица накрывши.  
Пошли же нам Боже  
Пагоды харошей.

### *Примечания*

<sup>1</sup> Воспроизводя текст детских стихотворений, я не могу лишить их той милой оригинальности, которую придает им отсутствие канона орфографии. Исправленная орфография детского стиха лишает его непосредственности и, пожалуй, некоторой доли выразительности. Глубоко прав Пушкин, заявивший о своей нелюбви к русской речи без грамматических ошибок: это тем более применимо к разговорам детей. Правильный текст будет лишь у стихотворений, записанных взрослыми со слов еще не умеющих писать авторов.

*А. Аристова, Адриан Веденяпин*

## КОЛЛЕКТИВНАЯ ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ (ИЗ ОПЫТА ОДНОЙ ШКОЛЫ) (1923)

*Впервые опубликовано в: Сибирский педагогический журнал.  
1923. № 3. С. 89–100.*

### КЛАССНЫЙ КОЛЛЕКТИВ

Наш классный коллектив к концу учебного года представлял собой нечто целостное и сознательное. Удалось достичь этого не сразу. В начале школьной работы и жизни мы исходили из следующих соображений. Коллектив воспитывает детей. Без классного коллектива невозможно установить порядка в школе, необходимого для производительных и целесообразных занятий, нельзя установить такой дисциплины, которая является в результате добровольного и вполне сознательного подчинения самого ребенка интересам коллектива детей, определенному порядку, который в конечном счете нужен и каждому отдельному индивиду.

Дисциплину и порядок, конечно, можно установить, предъявляя ребенку категорическое требование беспрекословного подчинения воле воспитателя, но установленные таким способом порядок и дисциплина будут искусственными, непрочными. Достаточно будет воспитателю «опустить вожжи», или остаться детям без воспитателя, этой внешней сдерживающей и управляющей детьми силы, порядок и дисциплина исчезнут.

Опыт организации коллектива, проделанный мною в другой школе, дал мне возможность учесть свои промахи, ошибки. Ребята собрались, как говорят «с бору да с сосенки», т. е. не только с разной подготовкой (школьной, частной, домашней), но и неодинаковые по своему социальному положению.

Это должно было затруднить работу. Но именно эта трудность меня лично особенно и прельщала. Я думала, ведь, приходят же дети в школу не знающие читать, писать, считать, и мы, педагоги, находим это вполне естественным и обучаем грамоте, так

и тут, думалось мне, дети приходят в школу без умения и навыков к самоорганизации, недисциплинированные, испорченные влиянием семьи, пропитанные собственническими инстинктами, анархически настроенные.

Задача школы воспитать в них социальные навыки, обучить самоорганизоваться, дисциплинироваться, и эту задачу я считала даже более важной, чем сообщение детям знаний.

Первые дни мы как бы присматривались друг к другу. Мы все были чужие, незнакомые. Организация нормальных учебных занятий с первого же дня ускорила это взаимное ознакомление. Я увидела сразу отрицательные привычки в поведении детей, которые надо было искоренить. Они заключались в том, что каждый из детей стремился мне показать, что он знает больше, чем все сидящие в классе. Это вызывало у детей завистливое и недоброе отношение друг к другу и в особенности к тем, которые действительно больше «знали». Я начала привлекать этих более «знающих» детей, как более сильных, помогать слабым, указывая на необходимость всем быть одинаковыми в знаниях, без чего трудно выполнять общую одинаковую работу, без чего трудно вести общие групповые учебные занятия.

Это был первый шаг к знакомству детей друг с другом.

Работа не прошла даром: они сумели не только узнать, но и оценить друг друга.

Далее, в классе перед началом занятий случалось: то нет мела, то доска вся исписана, то парты не в порядке. Я мирилась с этим беспорядком, иногда приглашая детей только в своем присутствии прибрать, прежде чем приняться за работу. Так продолжалось недели  $1\frac{1}{2}$ .

Наконец группа девочек по своей инициативе заявляет мне, что «надо же установить хоть какой-нибудь порядок!». «Так не хорошо». Потребность установить порядок явилась как естественное следствие неудобств, задержек и перебоев в занятиях, надо было только удовлетворить ее.

Явились вопросы: «Как же будем дежурить: по партам или по алфавиту». Естественно вопрос обсуждаем сообща и решаем большинством. Решили по алфавиту. Надо написать список всех. Кому поручать. Называют несколько фамилий. Голосованием выбирают. Заговорили об обязанностях дежурного. Договорились. Я предложила записать только то, что нужно, для того, чтоб дети могли восстановить в своей памяти то, о чем говорили и что решили. Записали по следующей форме:



---

Говорили:	Решили:
Надо выбрать дежурного.	Дежурить по алфавиту.
Об обязанностях дежурного.	Приходить раньше, готовить мел и т. д.

---

Подписал: *Беляев. Учит-ца А-а.*

Это первое наше собрание, зафиксированное понятным для детей способом. Дальше явилась потребность выбрать лицо, которое ведало бы выдачей ручек, карандашей, тетрадей и т. д. Пришлось опять намекнуть детям, что будет удобнее, если все это пройдет через самих детей. Из хода занятий и из бесед стало ясно всем, что часть книг не будет выдаваться на руки, а только на уроках; дежурному неудобно брать их на свою ответственность, так как он — лицо переменное. Кому-то надо следить и отвечать за них. Надо следить за аккуратным выполнением дежурства и т. д.; надо поднять вопрос об опаздывании. Потребовалось опять устроить собрание, обсудить, решить. Решили выбрать старосту и не опаздывать.

Считаю нужным отметить, что этим постановлением был почти совершенно разрешен вопрос об опаздывании. Он был поднят только один раз уже после Рождества, в связи с почти ежедневным опаздыванием и пропусками занятий одной девочки. В этот второй раз дети выносят уже такое постановление: «Не опаздывать. Опоздавший на пол-урока не входит в класс до его конца». «О пропусках» — «не пропускать рабочих дней без уважительных причин». Формулировка этого постановления принадлежала мне, но сущность его была детьми вполне усвоена, осознана, доказательством этого является то, что установленный порядок строго соблюдался.

На старосту выпала целая куча дел. Он ведал выдачей канцелярских принадлежностей, у него находились иногда и ключи от класса.

Мне, некоторыми посещавшими нашу школу, задавались вопросы: «Как относятся остальные к старосте? Ведь бывает же неуважительное, недоброжелательное, как бы ироническое отношение остальных детей ко всяким выборным?» Я должна ответить на это, что группа относилась к старосте хорошо. В самом начале были приняты меры к тому, чтобы она не замечала его старшинства, а шла к нему просто, как к товарищу, у которого можно все получить. В самом начале пришлось обращать внимание на то, чтобы выборные не играли роль начальников. Детский коллек-

тив строился на доверии к детям. В частности, староста не был «приказчиком» воспитателя, сторожем, охраняющим чужое добро, который не решится выдать тот или другой предмет, не проверив, действительно ли есть нужда. Он — лицо, в ведении которого находится коллективное имущество. Оно выдано для всех. Все знают, что не будет этого имущества, будет оно растащено зря и все дети будут испытывать лишение. Об этом, конечно, также пришлось вести беседы, пользуясь каждым наглядным поводом. Была установлена форма обращения и порядок выдачи: «Володя, дай мне перышко». — «Сейчас». И перо выдается. «Володя, карандаш весь исписался». — «На, новый» и т. д.

Тетради проходили через мой контроль, и это делалось для того, чтоб старые тетради не уничтожались, а, проходя через мои руки, попадали в архив. Поэтому, прежде чем просить новую тетрадь, дети шли со старой тетрадью ко мне и, получив разрешительную надпись — «выдать», — к старосте. Старыми тетрадами, как и другими продуктами детского творчества, мы пользовались как материалом, по которому можно проследить индивидуальное развитие детей.

В связи с этим, уместно сказать о карикатуре на старосту, помещенную в издаваемом школой журнале «Детская мысль». Он изображен с ключами, чернильницами, циркулями, линейками и т. д. Но в этой карикатуре не было злой насмешки, стремления уязвить, это была шутка и староста на нее не обиделся.

Староста у нас был не безответственным. Получая все от заведующего школой по счету, он вел точную запись всего выданного. При сложении с него полномочий, все передавал вновь выбранному старосте. Он же вел регистрацию отсутствующих и опаздывающих.

Установление дисциплины также исходило от детей. Было три случая нарушения дисциплины мальчиками. Об этом поднимался вопрос на собрании, и коллектив заставлял их поддерживать дисциплину, вынося постановления, в одном случае, «просить ученика N так не делать» и в другом, «если в следующий раз поступит так же, поступить иначе». Третий случай с нарушением дисциплины несколько отличался от этих двух, он связан с уроками немецкого языка. Немецкий не пользовался любовью ребят и немку они, как говорят, «изводили» плохим поведением. О таком поведении знала и я, но не принимала никаких мер, думая, что здесь все будет бесполезно. Каково же было мое удивление, когда на одном из собраний они поднимают вопрос о поведении на немецком языке. Обсудив этот вопрос, заявив при этом, что заниматься так невоз-

можно, они выносят постановление: «не шалить на ур. немецкого языка, не перебегать с места на место» и т. д. Корнем же зла они считают одного из мальчиков, о котором упоминают, что и он пусть подчиняется этому постановлению. Уроки немецкого языка с этого момента становятся иными.

Считаю, что этот случай достаточно ярко характеризует сознательное отношение ребят к вопросам организации школьной жизни, учебных занятий.

Они, в конце концов, сознают необходимость порядка в группе, необходимость дисциплины и воздействия коллективом на лиц, нарушающих установленный порядок и дисциплину.

Был еще интересный случай. Двум девочкам не хватило бесплатных билетов на оперу, ребята категорически заявили: «Или все пойдем, или никто» и собрали девочкам денег на билеты.

На собраниях коллектива обсуждались и организационные вопросы. Первым был вопрос об издании журнала и, как следствие этого, организовалась редакционная комиссия и подсобный орган в виде переписчиков.

Хроника 1-го номера журнала привела к мысли писать в этом же духе дневник класса. Начатый неуверенно, как дело новое и для меня, и для ребят, он под конец стал принимать более интересную и содержательную форму.

Оглядываясь на весь путь, пройденный в течение года по пути коллективного строительства порядка и дисциплины в школе, приходится отметить, что организация этого порядка и дисциплины через детей и при помощи самих детей требует от воспитателя более напряженной и внимательной работы, чем тот способ, когда воспитатель чувствует себя в школе диктатором и просто приказывает детям вести себя так, а не иначе.

При системе групповых занятий, при тех требованиях, которые предъявляются современной школе родителями и государством к школе (необходимость пройти определенную программу) нельзя детей предоставлять самим себе, нельзя всегда дожидаться того момента, когда дети сами додумаются до того или другого и объективным ходом вещей будут поставлены в необходимость самоорганизоваться. Сознательное, с определенной целью воздействия на детей, вмешательство педагога в жизнь детей, в процесс их самоорганизации, необходимо.

Не экономно и не педагогично в деле воспитания руководствоваться принципом: «анархия — мать порядка». Это может дорого обойтись и детям, и государству, руководство этим принципом

не всегда приводит к желанным результатам. Ребенку, как существу, имеющему меньший опыт, чем взрослый, свойственно чаще ошибаться с печальными для него последствиями, многое не замечать, не уметь пользоваться чужим опытом, поэтому, мне думается, воспитатель не может и не должен быть только наблюдателем детской жизни. Его задача более сложная — воздействовать на детей так, чтоб у них создавалось представление, что на них не воздействуют, что они делают все сами по своей доброй воле.

Эта задача сложная, разрешить ее полностью не удалось. Индивидуальность ребенка в известных случаях до некоторой степени подавлялась. Случалось, ребят приходилось «вести на вожжах», одних сдерживать, других подтягивать, руководить ими, в особенности, в начале пребывания их в школе. Но на более смелый опыт я не решалась. Я боялась не пройти «программу», которая требовала «тащить» ребят по «курсу». Но все-таки, подавляя индивидуальность отдельного ребенка, вернее, проявления его еще неорганизованной воли, я это делала только в интересах коллектива и через коллектив детей.

Мне возразят, но чем же «диктатор-коллектив» лучше диктатора-воспитателя? На это отвечу кратко: в первом случае мы воспитываем человека, сознательно подчиняющегося воле большинства общества, частью которого он сам является, во втором случае — можно воспитать только безвольного послушного раба. Второй год опыта посредством детского коллектива установить в классе порядок и дисциплинировать детей еще более убедил меня в том, что это вполне возможно и дает несомненные положительные результаты.

### «НАШ ДНЕВНИК»

«Наш дневник» по содержанию и форме — результат коллективной жизни группы. Своим содержанием он представляет запись событий и фактов повседневной жизни группы, почему-либо оставивших на себе внимание детей. В нем дети отмечают: какие велись в известный день занятия, куда ходили на экскурсию, что там видели; отмечают свои переживания под впечатлением виденного и т. д. Приведем характерные выдержки из этого дневника.

3-го марта. Записано: «Писали сочинение про оперу. Половине учеников хотелось устроить собрание, а половине идти к художнику заниматься. Собрание отложили до понедельника, а пошли лепить. Гибсон вылепил сборщика с кружкой».

31-го марта. «Мы ходили на экскурсию в депо. Мы смотрели механизм паровоза. Всем нам очень понравилось, но зато все мы испачкались. Нас поразила машина, которая раздувает горны. Мы очень заинтересовались паровым молотом. Смотрели машинное отделение, которое приводит в движение все машины токарного цеха. Придя в школу, мы рисовали об этой экскурсии. Вот несколько рисунков».

Несколько рисунков вклеены в дневник. Фиксируя какой-либо факт или отдельный момент своих занятий, группа нередко дает ему коллективную оценку, выражает к нему свое отношение.

«Был час истории. Всех поразили отношения московских князей с татарами. Нехорошо поступали они».

«По истории нам рассказывали про Ивана Грозного. Какой он был зверь».

Нередко дети бывают неудовлетворены занятиями. Они совершенно свободно записывают об этом в своем дневнике.

«Мы были очень недовольны тем, что художник занимался менее обыкновенного и заставил рисовать одну классную доску».

С особенным интересом и мельчайшими подробностями они отмечают события, происшествия из своей классной жизни. Не имея сами по себе существенного значения, эти заметки проливают свет на психологию детей, их развитие, интересы, склонности и их нравственную физиономию.

«Мы выпустили сегодня мышку, она неуклюже бежала потихоньку и забила в норку около школы. Хоть мышка и не любимое человеком животное, но мы пожалели его и выпустили на волю».

«Сегодня Маргарита класс угощала шоколадом».

«Зоя сегодня осталась голодная, потому что у ней украли завтрак из кармана».

«Белясь полез за парту за мелом, чтобы вымазать Володе брюки и заставил того тоже лезть, они начали возиться и разбили чернильницу».

«В школе читали лесную сказку, одна Маруся не хотела слушать сказку, найдя более интересной свою книжку. Ее попросили выйти из класса и заняться отдельно чтением. Минка (собачка) мешала нам слушать: она нас отвлекала от интересной сказки, бегая по классу с мокрой тряпкой. В это время отворилась дверь и в ней показалась немка. Минка с громким лаем бросилась на нее. Она сильно испугалась, захлопнула дверь и больше не решалась войти в класс. Пришлось Минку держать».

«А. Ив. немке прислал на щечке надпись: „урок закончен“».

Дневник выявляет громадную детскую наблюдательность. Они очень верно подмечают в старших настроения, смешные стороны и с тонким юмором обозначают в дневнике.

«Сегодня немка была в плохом настроении, потому что Танечка не выучила урока, сидела поэтому очень спокойно, и Володя срисовал ее. Вот ее портрет» (в дн. рисунок). Немка навела свою строгость. Вележев баловался, она его посадила к столу на стул. Она сказала: «Комман зи хир унд зещен зи зих».

«К нам в коридор повесили плакаты. В-ву почему-то не понравилась и он их сорвал. А. П. кто-то об этом сказал и она, придя в класс хорошо пробрала его, и очень была сердита. Всех, которых раньше называла по имени, теперь назвала по фамилии, а В-а совсем не вызывала к доске».

«Поезда еще не было, но все было готово к встрече Луначарского, тут было начальство Сибано, Сибревкома и др. Готов был и фотограф со своим аппаратом. Все начальство важно гуляло по платформе и часто поглядывало в ту сторону, откуда должен был показаться поезд, а фотограф не мог найти себе места со своим аппаратом. Мы тоже прошли по платформе и, встав к сторонке, стали ждать. Наконец, показался поезд и фотограф, наладив, наконец, свой аппарат, снял подходящий поезд. Все начальство ушло в вагон. Вагон его передвинули со второго пути на первый и все время его двигали, стараясь подвести его к автомобилю, а фотограф со своим аппаратом бегал за вагоном».

С особенным чувством ребята описывают в дневнике последние дни перед окончанием занятий.

«Сегодня мы занимались в чужом классе и были, как на квартире. Школа пустеет; парты из классов вынесены; первой и второй группы совсем нет, третья ходит не вся, только у нас все налицо. Сегодня и мы наверно, последний день сидим на партах. Заниматься негде и мы принимаем участие в подготовке к выставке».

«Пришли последний раз в школу. Еще раз побывали в нашем классе. Очень было жалко расставаться с нашей школой. Выдали нам удостоверения и все в нашей группе перешли в следующую, теперь мы уходим на целое лето. Прощай наш дневник, наш класс, наш журнал, наш переплет, вся школа и все и все!»

«Наш дневник» не только по содержанию, по языку, стилю есть результат коллективной работы, обороты речи, отдельные выражения, метки[е] словечки обдумываются целой группой. Запись ведет дежурный по классу в порядке очереди. Каждый из группы вносит пожелание что-либо записать. Группа в целом принимает

или отвергает предложение. Мысль, принятая группой, подвергается стилистической обработке. Вносятся поправки, дополнения, сокращения, замены. Наиболее точная, правильно и красиво выраженная фраза заносится безоговорочно в тетрадь.

Запись обычно производится в послеурочное время и свободные минуты. Времени на нее тратится в зависимости от имеющегося материала: иногда запись в 2–3 строки, иногда в 3 страницы. Тем не менее и на эту последнюю времени уходит максимум час. Не следует думать, что, делая запись в дневник, учащиеся потеют над каждым словом, долго спорят и чуть не голосуют. Процесс записи идет довольно быстро. Очевидным одобрением или же несогласием предложения принимаются или отклоняются. А неправильная, неточная или некрасивая формулировка, естественно, опротестовывается и заменяется другой.

Дневнику группы мы придаем весьма важное педагогическое значение. Учащиеся, фиксируя события своей жизни, привыкают анализировать их и в процессе анализа обогащаются душевным опытом. Ведь всякий раз, прежде чем предложить что-либо записать, учащийся должен вспомнить пережитое и выделить из него то, что заслуживает памяти. Впечатления от действительности, бегущие как на кинематографической ленте, в момент записи задерживаются в сознании детей. Правда, в большинстве случаев фиксируемый материал носит внешний характер (описания занятий, работ, происшествий, но временами, как видно из дневника, учащиеся проявляют склонность к причинной оценке наблюдаемого и переживаемого. А анализ, оценка — факторы весьма ценной душевной работы.

На дневнике учащиеся воспитывают свою речь. В живом и свободном обмене мнений, выступая с предложениями, формулировками, они приучают свою речь быть подвижной, гибкой. И если на ученических собраниях не всегда и не все осмеливаются выступать со своим словом, то в дневнике принимают участие без исключения все. Весьма велико его общественно-воспитательное значение. Дневник сплавляет группу духовно, соединяет ее на почве общих интересов, чувств и настроений. Он не безынтересен и для учащихся, он ценен для них, как память о прошлом.

#### ЖУРНАЛ «ДЕТСКАЯ МЫСЛЬ»

Коллектив 4-й группы организовал детский журнал, выпускается он один раз в месяц, в письменной форме, в одном экземпляре.

Этот журнал, в полном смысле, — создание детей. Обязан он своим появлением в школе одному из учеников 4-й группы. Принадлежа к типу весьма одаренных детей, этот мальчик, несмотря на свои 13–14 л., много видел, узнал, путешествуя с своей мамой по белу свету, живя в коммунах. Он принимал активное участие в общественной жизни детей-коммунаров: комиссиях, кружках и пр. Свои знания, умения в этой области он перенес в школу, и, в ряде других проектов, он внес мысль об издании школьного журнала. На собрании коллектива его предложение охотно было принято. Как инициатор, он избирается редактором. По его предложению выбирают из учащихся цензора и корректора для оценки и исправления работ и двух учениц для переписки статей в журнал. Но будучи идейным вдохновителем журнала, на первых порах он является почти единственным сотрудником его. Весь первый номер он заполняет своими статьями, стихотворениями, баснями, загадками. Другой ученик дает ему иллюстрации к ним. Вышедший номер прочитывается в группах и завербовывает еще несколько учеников, изъявивших желание писать в журнал. Во 2-м номере, кроме редактора, помещают статьи еще пять учеников. С тех пор число сотрудников стало увеличиваться. Вышло в течение пяти месяцев пять номеров.

Журнал «Детская мысль» дает нам типичные образчики литературного детского творчества. С этой стороны он представляет большую педагогическую ценность. Только через свободное творчество учитель узнает ученика: определит его духовное развитие, богатство его языка и творческие силы. Вместе с тем, литературное творчество даст возможность установить: 1) какие темы наиболее интересуют детей в определенном возрасте, 2) какие литературные формы являются наиболее распространенными и любимыми и 3) какова художественная одаренность детей. Все это необходимо знать педагогу, чтобы повести работу по родному языку сообразно естественному развитию детей, и чтобы тем из них, которые обладают даром творческого воображения, помочь выбраться на путь истинного творчества. Сравнительно небольшой материал журнала «Детская мысль» позволяет в этом отношении сделать кое-какие заключения. Из обзора пяти номеров журнала видно, что содержание для своих произведений дети (9–14 л.) берут преимущественно из опыта личной жизни, собственных впечатлений. Прогулки в лес за грибами, ягодами, сопутствующие происшествия, ужение рыбы, характеристика товарищей — наиболее распространенные темы. В них дети описывают реальную действительность. Художественного творчества тут еще нет. К нему большинство или мало склонно,



или же не доросло. Вот перечень тем из собственных впечатлений: «как я в первый раз видел волка», «что делается в нашем классе», «прогулка в лес за грибами», «встреча с медведем», «приключение с моим бельем», «проверка документов», «как мы с братом удили рыбу», «приезд Луначарского», «самоотвержение матроса», «моя поездка к киргизам», «как сильна вода». К произведениям из собственных впечатлений нужно отнести и юмористические характеристики своих товарищей, хотя они и написаны в стихотворной форме.

Володя ученик прилежный  
Он любит рисовать  
Играть, кричать, подпрыгивать  
И старостой бывать.

Но из общего числа всех детей, принимающих участие в журнале, выделяются отдельные личности с вполне определенными наклонностями к художественному творчеству. В этом меньшинстве — и мальчики, и девочки. Девочки более склонны к лирике. Они пишут преимущественно стихотворения. Темы следующие:

«Весна», «Осень», «Летом», «Горе забытой птички», «Большая Лиля».

Стих не всегда гладкий. В некоторых стихотворениях почти нет рифмы, но образы ярки, чувствуется настроение.

#### **Осень.**

Мрачная осень подходит,  
Осыпаются листья с дерев.  
По утрам, словно саваном серым,  
Одета природа.  
Дни становятся уже короче.  
Надвигаются тучи кругом,  
Целый день моросит мелкий дождичек,  
На дворе все серо от дождя.  
И на сердце становится грустно  
От скучной картины такой (дев. 12 л.).

Мальчики преимущественно пишут рассказы, басни. Стихотворения их рисуют художественные типы. В одном из стих. — «В театре» — автор рисует образ невежественного чвана. Он превосходно одет, смотрит на всех так, как будто они

«Не должны быть здесь,  
А между прочим сам он  
Не разбирается ни в чем».

В баснях, рассказах, пьесах дети пытаются творить художественные типы людей, явлений общественной жизни, бытовые картинки. Примером такого рода произведений являются: басня «Два потомства», рассказ «Накануне Рождества», пьесы «За грибами» и «Именины». В басне «Два потомства» автор пытается осмеять расхваставшихся курченка и уточки, могущим произойти от них потомством.

Курченка говорит: «Вот тут от моего  
Яичка десятки кур на свет произойдут». —  
—А уточка в ответ: «От твоего  
Яичка проку нет. Вот погляди  
От моего миллионы уток поплывут».

Но в самый разгар спора приходит «толстая хозяйка» и уносит яйца себе на яичницу.

Рассказ «Накануне Рождества» рисует картину существования обитателей петербургских подвалов. Накануне Рождества мать с ребенком сидят без хлеба. А рядом живет богатый человек, у которого «хлеба пудами». Ребенок спрашивает: «Завтра, мама, Рождество?» — «Да», сказала мать, закрыв лицо руками. «Хлеба к завтрашнему дню ведь нет». Хозяин говорит: «Неси деньгу, тогда дам» — Поганец! — возмущается автор. Он тонко вскрывает душевное состояние матери, всю грубость и черствость хозяина. Образ матери живо встает пред вами после фразы: «закрыв лицо руками», как равно хозяина из слов: «неси деньгу, тогда дам». Прием действительно художественные.

Пьеса «За грибами», написанная 11-летней девочкой, дает интересный образчик детского творчества. Это идиллическая картинка из крестьянского быта. Семья — отец, мать, двое детей: девочка 12-ти и мальчик — 9 лет. Хороший денек. Отец предлагает дочке пойти за грибами. Дочка собирается. С ней увязывается маленький брат. В лесу. Много грибов. Нашли змею. Отношения родителей и детей проникнуты задушевностью и простотой.

## За грибами.

*Пьеса в 2-х действиях.*

Действующие лица:

**Оля** 12 лет. Ее брат **Вася** 9 лет. **Мать** 32 лет. **Отец** 40 лет. Действие происходит в доме крестьянина. Мать возится около печки. Дети читают книжку. Входит отец.

**Отец.** Эх, какая погода хорошая, грибов, наверное, много в лесу после дождя.

**Мать.** (отходит к столу и закрывает полотенцем хлеб от мух). Да, наверное, много грибов сейчас (снова уходит к печке).

**Отец.** Не сходишь ли ты, Оля, за грибами, хороший бы ужин был (садится закуривая трубку).

**Оля.** Сейчас, тятя, только книжку положу. (Кладет книжку).

**Отец.** Ну, ты скорее, не копайся.

**Оля.** Ну, я пошла (идет к двери).

**Вася.** Постой, Оля, и я с тобой пойду (бежит).

**Оля.** Ну так пойдем скорее.

**Вася.** Оля, погоди немножко, дай мне найти свою палку (роется за печкой).

**Мать.** Смотрите, Оленька, не заблудитесь.

**Оля.** Ладно, мама, далеко не уйдем.

**Вася.** Оля, ты меня ждешь?

**Оля.** Конечно, жду.

**Вася** (выходит). Ну пойдем.

**Вместе** (кричат). Прощайте, мы пошли. Занавес.

2-е действие происходит в лесу.

**Оля.** Вася, далеко не отходи, мама не велела.

**Вася.** Нет, Оля, я далеко не отошел.

**Оля.** Так смотри, далеко не отходи, а если отойдешь, то я больше тебя брать с собой не буду.

**Вася** (вдруг вскрикивает). Ой! Ой! (и бежит к Оле).

**Оля** (испуганно). Что с тобой, Вася?

**Вася.** Там змея, да какая (смотрит туда, откуда прибежал).

**Оля.** Где змея, чего ты болтаешь?

**Вася** (показывает пальцем). Да вон она, вон.

**Оля.** Вот глупый-то, да это уж.

**Вася** (сконфуженно). Ну, а я не знал.

**Оля.** Ну пойдем дальше, чего остановился (уходит).

Конец.

З. А.

Идиллический колорит пьесы выдержан замечательно. Во всем естественность, простота. Образы лиц обозначены тонкими и нежными штрихами: спокойный любящий отец, заботливая мать, послушная, но, видимо нерасторопная Оля, спохватившийся Вася. Нельзя ничего ни отнять, ни прибавить. Хороши ремарки. Это — психологические штрихи. Они вносят в пьесу много жизни, движения. Автор отличается, несомненно, живым воображением и тонким художественным чутьем: он видит и слышит творимую им жизнь.

### ПЕРЕПИСКА С МОСКВОЙ.

Насколько в результате всех видов коллективной жизни (коллектив «Наш дневник», журнал) учащиеся сжились, привыкли считать себя членами единой семьи, что и, оставляя школу, некоторые из них не могут окончательно порвать с ней. Между группой и одним учеником, уехавшим в Москву, завязалась переписка. Она внесла в жизнь группы еще один интересный момент. Письма из другого города стали приносить много интересных знаний для ребят, дали материал для коллективной работы, и еще один из моментов, спаивающих их на почве общих интересов. Они ценны тем, что дают возможность сравнить индивидуальное письмо с коллективным, где субъективный элемент устраняется и, кроме того, они являются характеристикой тех симпатичных товарищеских взаимоотношений, какие установились в результате коллективной жизни группы. Эти симпатичные отношения, чувства дружбы, товарищеской спайки появились не случайно: они развились в атмосфере творчества, коллективного труда и «вольных дней Горняков»!

В заключение я приведу два наиболее характерных и лучших письма

20/VI *Добрый день ребята!* 1923 г.

Все ли живы и здоровы? Учитесь ли? Я живу близь Москвы, в 20 верстах, станция Тарасовская село Черкизово на даче у тетки. Место очень хорошее; дачное... климат прекрасный, но лесов очень мало и так тесно, что сибиряк бы низачто не переселился сюда. Землю нельзя сравнить с вашим черноземом-богатом и каждый кусочек земли держится на учете. Но зато здесь растут столетние дубы, клены, ясени, яблони, у которых настоящие яблоки, сирень голубая и белая, которая очень красива и разные другие. Могу послать вам листочки от каждого написанного дерева. У моей тетки, кроме той дачи, в которой я живу, была еще дача с большой усадьбой, в которой и растут эти столетние дубы. Мой дедушка, когда был жив, находил под этими дубами могилы русских славян, которые поклонялись Перуну. Находил по целым семьям, горшки бывшие наполненные пищей и разные другие вещи. Временами мне бывает так скучно, что не знаю за что и взяться. Часто вспоминаю вольные дни Горняков. Что проходите по истории, русскому, математике, и другим предметам? напишите!.... Меня очень интересует, на какую же ферму вы ходили, где пострадал Лева? Хочу продолжить дневник моей поездки. (Дневник прил.)

В Москве с образованием очень далеко ушли, моих лет (13–14) в шестом, седьмом классе, считая по старинному. Я читаю все кое что, а именно: вчера прочел «Вольные дни Великого Новгорода», историческая повесть Виктора Акса. Тут я вспомнил про вас. Если достанете и прочтете, то узнаете зачем и почему я вас вспомнил. Очень, очень советую ее достать и прочесть. Еще посылаю трамвайный билетик. Сообщите здоровье Коли (ученик одной группы) и всех. Я ничего, очень здоров. У меня есть намеченный план, который будет очень интересен, по обходу Москвы. 1) Посетить Румянцевский музей. 2) Сходить в Политехнический музей. 3) В Зоологический сад. 4) На две выставки и многое другое постараюсь написать обо всем.... Очень большое спасибо за письмо... Ваше письмо я берегу чуть не на запоре. Желаю вам всего хорошего. Досвиданья. (Адрес) Юра. Г. Гибсон.

#### **Коллективный ответ на письмо из Москвы.**

5 июля 1923 г.

Здравствууй Юра!

Узнав о получении твоего письма от подруг, мы собрались в школу, чтобы написать тебе ответ. Собралось нас очень мало: мы, Юра, постепенно таем. Люба с Марусей уехали в деревню, Коля болен малярией. Маруся Л. уехала по ягоды, Володя на базаре, Готя домовничает, остались мы четверо, которые и пишем тебе письмо.

Но все-таки постараемся написать тебе все, что тебя интересует. Очень уж понравилось твое письмо, мы его читали, как интересное сочинение.

Только А. П. была огорчена и сказала, что Юра должно быть разучился писать и наделал массу ошибок. Ученые мы окончили двадцатого июня. Все мы перешли в V группу, только Люба с какой-то запятой. А. В. вызывал ее зачем-то в учительскую. Ты спрашиваешь, что мы прошли по предметам: историю давно бросили, учить начали обществоведение, по арифметике прошли и десятичные дроби, по географии часть Сибири, а по естествоведению часть ботаники. По немецкому начали учить третью картину — осень.

Последние два дня мы почти не занимались. Все готовились к выставке всех работ за год. Вывешены были все наши рисунки, аппликации, лепка, карты, фазы луны, журналы, дневник, цветы, словом все, все... Очень интересная у нас была работа переводная (проверочная), Юра, тебе их посылает А. П. Вообще, Юра, нам всем было тяжело уходить из школы. Мы тебе посылаем выписку из дневника за последний день. Если ты хочешь что-нибудь к ней прибавить напиши, на отдельном листке и пришли — мы ее поместим в дневник. Дневник у нас теперь в порядке, мы его сами переплели, а А. И. сделал на нем надпись «Наш дневник». У нас, Юра, есть кое-какие новости в городе, одна из них та, что в городе ходит «обнибус» или дилижанс, право не знаем как называется, словом крытый автомобиль, очень похожий на трамвай (не тебе одному на трамваях ездить), который ходит на вокзал, базар и Закаменку, а другая та, что в Рабочем Дворце теперь драма. А третья — в газете появилась заметка о нашей школе. По листочкам, которые ты прислал, мы старались угадать, от какого дерева: один от груши, а другой от яблони. Верны-ли наши предположения? А твое предположение, что письмо писала Клава неправильно, его писала Катя. Забыли тебе написать, что Алеша уехал совсем из города. Теперь кажется все написали, только про Минку нет. Последнее время она была такая злая, что развалившись в группе на полу, впускала в нее только нас. А теперь стала еще злее и сидит на привязи. Вот все. Пиши нам подробнее о твоих посещениях музеев, зоологического сада, выставок, читая твое письмо мы невольно сказали:

«Какой Юра счастливчик!» Еще забыли описать тебе о нашей прощальной прогулке на пароходике на ту сторону Оби. В этот момент мы были счастливчиками.

Зоя, Маргарита, Клаша, Катя.

Из приведенных писем видно, что дети полюбили школу, что для детей пребывание в школе не было скучной обязанностью, что дети с грустью расставались со школой, и это одно из важных достижений школы. Вторым достижением школы можно считать установление отношений взаимного доверия детей и воспитателей, о других достижениях школы мы говорить здесь не будем.

Школа существовала только семь месяцев, срок небольшой, многого, что намечалось, достичь не удалось, детскую самодеятельность удалось только пробудить, она не могла в такой короткий срок развиваться и получить более яркое выражение в детском творчестве, но пути, нами намеченные, мы считаем правильными и опыт проделанной работы дает нам основание сказать: «побольше веры в творческие силы детей, побольше простора детской самодеятельности и инициативе... Школа должна быть естественным продолжением детской жизни, организованным удовлетворением детских потребностей»... К этому мы и стремились.

*Степан Злобин*

## ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ (1938)

*Впервые опубликовано в: Детская литература. 1938.  
№ 18–19. С. 110–114.*

Стремление к выражению своего мироощущения в поэтической форме обычно и естественно в юношеском и детском возрасте, когда все ощущения человека наиболее остры, когда он впервые познает многие явления мира, воспринимает их наиболее непосредственно, удивляется им, горячо принимает или отрицает и наиболее эмоционально и бурно стремится высказать свое отношение к миру.

Обращаясь к биографиям великих поэтов, писателей, музыкантов, мы находим в соответствующем возрасте такое стремление к литературе и поэзии у одних, к музыке или живописи — у других...

Пушкин начал писать с раннего детства, Лермонтов на 15 году жизни создал «Кавказского пленника». В Гюго в том же возрасте написал «Бюг-Жаргаля». Подобных примеров можно было бы привести множество. Не прибавляя новых, отметим, что как Пушкин, так и Лермонтов, и Гюго принадлежали к той среде, в которой литература, поэзия были в обиходе. Но в старом мире искусство могло быть обиходным лишь в высших силах общества. В социалистических условиях эта обиходность стала широкой, широчайшие массы народа получили возможность с самого раннего возраста удовлетворять свои потребности в музыке, поэзии и других искусствах, являющихся естественной и необходимой принадлежностью культурной среды.

В России еще в 1862 г. Л. Н. Толстой в статье о Яснополянской школе доказывал общественности, что «дети народа» (т. е. крестьянские дети, учащиеся в его школе) имеют право на обучение пению и рисованию. «Я полагаю, — пишет Толстой, — что потребность наслаждения искусством и служение искусству лежат в каждой человеческой личности, к какой бы породе и среде она ни принадлежала, и что эта потребность имеет право и должна



быть удовлетворена» [Л. Толстой, «Яснополянская школа» за ноябрь и декабрь месяцы 1862 г.]. Исходя из этих же принципов, Л. Н. Толстой проделал в своей школе не один опыт литературно-художественных занятий с крестьянскими ребятами, результатом чего явилось опубликование в печати нескольких художественных произведений, написанных школьниками Яснополянской школы, и статья самого Толстого, смысл которой ясен из самого заголовка: «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят».

В этой статье Л. Н. Толстой делится опытом своей литературно-творческой внеклассной работы с детьми. Страстно увлекшись собственными выводами о творческих способностях детей, Толстой, конечно, преувеличивал роль детей в творческом процессе и преуменьшил свою собственную роль их руководителя, значение своих намеков, подсказок и т. д., но главное в его опыте бесспорно. Бесспорно то, что вообще дети школьного возраста имеют активное стремление к выражению своих чувств в художественной форме, и в этом, как утверждает Л. Н. Толстой, его ребята не исключение, не вундеркинды, а самые рядовые ребята, обладавшие нормальными склонностями, присущими их возрасту.

Такие же рядовые ребята Советского Союза ежедневно засылают в редакции детских изданий сотни писем со стихами и рассказами.

Литературное и поэтическое творчество наших детей характеризуется разнообразием в области тематики и жанра — здесь есть и лирика, и героическая песня, и политическая лирика, и рассказ из собственной жизни, и запись и обработка фольклора...

Часто произведения ребят бывают вполне грамотными, всегда искренними и нередко оригинальными по выбору темы, построению сюжета и технике стиха.

Разумеется, ребята подвергаются литературным влияниям любимых поэтов и писателей. В частности, в последний год получил большое преобладание пушкинский стих со всеми его традициями. Но советские ребята, по форме следуя классической традиции, иногда прибегая к архаичному словарю, устарелым оборотам, неизменно дают новое содержание.

Восьмиклассник Киприн С. (Архангельск) пишет:

Деревья распустили почки —  
Весь лес заметно пополнил,  
Позеленели даже кочки,

И гусь крикливый прилетел...  
 Богат наш север древесиной,  
 Разнохарактерным сырьем:  
 Тюленьим промыслом, пушнинной,  
 Печорской нефтью и углем.  
 Щедра суровая природа,  
 Повсюду хвойные леса —  
 Богатство нашего народа —  
 Хвоей закрыли небеса.  
 А посещает их одна  
 Печально-бледная луна.

В стихах, где фигурирует «певец крылатый», «рыбари», «печально-бледная луна» и «голубого неба свод», автор все же не забывает сказать о печорской нефти, угле и разнохарактерности северного сырья, и делает он это не натянуто, а просто и естественно. В его же стихах, кстати не совсем поэтически грамотных, встречается дальше немало свежих выпуклых образов: «...уток гибкий строй порой проносится стрелой», «пасутся кони, терпеливо стгоня мух и мошкар», «кривых осин корявый ряд» и т. п.

Шестиклассник москвич Леня Р. пишет оригинальной, хотя и несколько манерной строфой стихи к Первому мая:

Я проснулся сегодня рано,  
 На улицу вышел, умывшись под краном.  
 Город утренняя была окутан туманом,  
 Солнце только взошло.  
 Этажи высоких домов,  
 Пролеты широких мостов,  
 Курчавую зелень садов  
 Поднимала к нему Москва.

Неуклюжесть прозаизма во второй строке, сбивчивость метра, наивность рифмовки — все это не разрушает, однако, торжественности найденной автором строфы, вполне резонно избранной для первомайской темы.

Первомайская тема вообще любима юными авторами. На эту тему редакции получают тысячи песен и стихов. Немало стихов пишут ребята и на другие праздничные темы — к Октябрьской годовщине, ко дню Конституции и т. д. В последние годы наиболее ходкими стали у ребят темы авиации и пограничной охраны. И здесь дело вовсе не в «модности» темы, за которой часто следуют взрослые авторы, — ребят увлекает романтика самих фактов. Спасение

челюскинцев, перелет через полюс в Америку, героизм папанинцев — вот события, волнующие их.

Яростная ненависть к фашизму, провоцирующему мировую войну, пылкий советский патриотизм, уверенность в победе над мировыми мракобесами — вот чувства, которые водят пером юных авторов.

И в небесах, покрытых серой мглою,  
Полетят песни воздушных кораблей.  
Узнает враг, как смертью и войною  
Играть с счастливой родиной моей.  
Мы в этот бой неудержимо: ринем —  
К борьбе штыки отточены, остры.  
И на полях под Римом и Берлином  
Разложим мы походные костры...

— восклицает восьмиклассник Коля Д. (Баку). В ломающемся, неокрепшем полудетском голосе юного автора звучат неподдельное чувство и нотки звенящей меди, которым подчас позавидуют многие, значительно более грамотные, взрослые стихотворцы.

В детской прозе чаще встречаются мотивы рассказов взрослых о гражданской войне, о пограничной службе, реже — сюжеты, взятые из своего жизненного опыта.

Не будем говорить о том, что у ребят, как и у взрослых авторов, даже у профессионалов, нередко получаются очень плохие и поверхностные рассказы на чуждом им материале, что тема разрешается банально и даже пошло. Не будем говорить о том, что среди ребят есть и такие, которые относятся к литературной работе легкомысленно — не им, конечно, надо помогать и не о них идет речь. Основная же масса пишущих — это дети, которые искренне любят литературу и, любя ее, стремятся подражать ее лучшим, самым любимым образцам.

Среди детских работ немало интереснейших стихотворных записей, обработок фольклорных мотивов, причем старый мотив очень часто разрешается неожиданным смелым прыжком в современность, которая неотъемлема от детского мироощущения...

Реже других тем в детских стихах встречаются «темы детские», например, сказочные мотивы с привычной антропоморфизацией животного мира. И если встречаются — трактуются более свежо и непосредственно, чем у ряда взрослых авторов, пишущих для детей.

Вот, например, Таня Д. из Краснодарского края пишет сказочку о заблудившемся в лесу муравье:

Заблудился в лесе темном  
Муравьишка озорной.  
Тюбетейка на макушке,  
Потерялись башмачки,  
Стало холодно в трусишках,  
Но дороги не найти...

И дальше:

Папа с мамой не ложились, —  
Жужу ждут, а Жужи нет.  
Мама плачет, папа пишет  
Телеграмму в свой совет...

Разумеется, стихи не блещут техникой, но «муравьишка» живой и является готовым образом для художника-иллюстратора. Живость, смелость воображения налицо у юного автора, а его неоспоримые симпатии к советскому быту явно сквозят в этой сказке о муравьях, у которых существуют даже «свои советы»...

В зависимости от круга чтения, от развития и личного вкуса ребята учатся стиху у Пушкина или Некрасова, Маяковского или Багрицкого, реже у современных детских поэтов — у Маршака, Чуковского.

То, что на первых порах в стихах юных авторов ощущается подражание крупным поэтам, не должно смущать никого. При первых шагах подражательность почти всегда неизбежна даже у авторов, которые становятся впоследствии крупнейшими поэтами, — у тех же Пушкина, Лермонтова, особенно последнего, у которого подражательность сказалась и в стихе, и в выборе темы, и в самом даже названии поэмы («Кавказский пленник») и который, однако, в разработке темы уже в 14-летнем возрасте проявил свою индивидуальность. И это самое ценное в характере творчества молодежи. У начинающего одаренного поэта индивидуальность всегда есть. Она стирается позже под влиянием неумелого редактирования, неправильного воспитательного воздействия.

Кто же занимается таким серьезным, важным и деликатным вопросом, как творчество детей?

Надо сказать со всей прямотой, что у нас редки еще примеры четкого, вдумчивого отношения к литературным исканиям ребят.

Сами же ребята хотят в литературной области учиться, совершенствоваться, относиться к своим творческим опытам со всей серьезностью. И только со всей ответной серьезностью относиться к их требованиям, можно и должно им помогать.

Прежде всего необходима организация широкой массовой помощи ребятам, увлекающимся литературной работой.

Жажда ребят и руководителей литкружков к получению литературно-методической помощи исключительно велика. Руководители литкружков — библиотекари и учителя — не таких уже глухих и отдаленных районов признаются, что часто бывают в растерянности и становятся в тупик при разборе тех или иных детских произведений, при постановке в кружке тех или иных литературных вопросов.

Но помощь литкружковцам и тысячам детей, желающим овладеть техникой литературы, должна заключаться не в организации литуниверситета для одаренных, который способен охватить в лучшем случае сотню, другую детей крупных культурных центров и прежде времени привить им мысль о литературной профессии. Задача заключается в том, чтобы помочь массе ребят СССР, сделать литературную грамоту общедоступной.

Наши детские журналы нередко печатают стихи и прозу своих юных корреспондентов, но одни делают это после предварительных парикмахерских операций в редакции, другие просто отбирают «лучшее» и «образцовое» из огромного количества детского «самотека». Однако ни те, ни другие обычно не печатают детских произведений с учебной целью (кроме журнала «Костер»).

Обычно в журналах юнкоры выступают на тех же правах, как и взрослые авторы, с той разницей, что для них отведена особая территория, огороженная названием «Клуб читателей» или что-нибудь в этом роде.

Редакции детской периодики ведут еще и другую работу с юными авторами — они дают письменную литконсультацию, отвечают на все присланные стихи критическим разбором их. Разумеется, это лучше, чем ничего. Но можно смело утверждать, что ни в одном из детских периодических изданий такой консультации не ведет ни один сколько-нибудь значительный поэт или прозаик.

Работа таких консультаций благодаря общности ошибок у массы юных авторов (небрежность рифмы, несоблюдение размера, инверсия, искажающая смысл, неправильное употребление слова, рифмованные прозаизмы, трафаретность образа, эпитета и т. д.) становится стереотипной и штампованной. О штампе консультантских заключений уже писалось по поводу работы во «взрослых» редакциях.

Очевидно, здесь есть грубая методическая ошибка, заключающаяся в том, что помощь детям надо организовать не только

консультациями, но более глубоко и широко — выпуском специального печатного органа, наподобие того, который в 1936 г. пытался издавать Московский областной дом внешкольной работы с детьми.

Опыт Дома внешкольной работы невелик: было выпущено всего три номера сборников «Литературный кружок», которые печатались на стеклографе, ограниченным тиражом, для избранных литкружков, и оказались материально трудным делом для Областного дома.

Однако и этот небольшой, но своеобразный и, кажется, единственный опыт следовало бы учесть. Работа Областного дома заключалась в том, что он не демонстрировал образцов «лучшего», а занимался разбором рядовых произведений ребят-литкружковцев, разбором типичного — типичных достоинств и типичных недостатков в области содержания, формы, целостности и выразительности литературных произведений.

Каждое детское произведение, напечатанное в сборнике, было подробно разобрано со всех сторон с указанием, почему то-то плохо, как могло быть сделано лучше, чем неудачен выбор темы, как выбирали тему классические писатели, как они ее разрабатывали.

Редакция сборников взяла для себя за образец методику работы нормального детского литературного кружка, где разбор произведений одного из кружковцев должен давать автору данного произведения столько же, сколько его товарищам. При упомянутой типичности ошибок и недочетов, свойственных авторам приблизительно одного и того же возрастного и культурного уровня, это вполне достижимо.

К работе в таком журнале для консультации по стихам и прозе могут быть привлечены и крупные литературные силы. Здесь может и должно быть отведено место и самостоятельной критической работе ребят — путем опубликования некоторых рассказов и стихов без анализа, но с предложением к читателям дать анализ самостоятельно. Такие критические работы самих ребят служили бы родом отчетной работы в этом заочном литературном кружке.

В опыте названных сборников была также попытка провести беседу советского писателя с литкружковцами о своей работе над таким-то произведением, показать литературную «кухню» классиков (записные книжки Чехова, Короленко, рассказ Л. Н. Толстого о работе над материалами для «Войны и мира», для «Хаджи-Мурата»).

Сборники давали указания к собиранию фольклора, сообщали о литературных новинках и т. д.

В общем ни в какой мере не утверждая, что сборники Областного дома внешкольной работы могут служить образцом, автор статьи ставит перед собой лишь задачу доказать необходимость не кустарной, а организованной помощи пишущим детям, которая может быть осуществлена лишь посредством печатного органа.

Может быть, это должны быть ежемесячные сборники, может быть еженедельная детская литературная газета — трудно предрешишь. Последнее, вероятно, наиболее целесообразно, так как приспособлялось бы к типичному для литературных кружков сроку еженедельных занятий.

*Лев Квитко*

## ТВОРЧЕСТВО РЕБЯТ СОВЕТСКОЙ УКРАИНЫ (1938)

*Впервые опубликовано в: Детская литература. 1938.  
№ 18–19. С. 20–21.*

Лине вдол веселий липень  
Із зеленим в лузі листом,  
З ясним сонцем, славним цвітом,  
З буйним дощикою краплистим.

(Вася Боровий, 7-Й класс, Пилитівка)

Достаточно ознакомиться с творчеством советских ребят, чтоб увидеть, какое чудесное, героическое поколение мы воспитываем.

Перед нами сборник творчества украинских ребят «Щаслива юність», изданный Детиздатом Украины к юбилею комсомола. Радостное и очень поучительное явление. В сборнике принимают участие 63 человека, помещено свыше 80 стихотворений, сказок, рисунков. В творчестве этом живет и сверкает всеми цветами наша действительность.

Ученик 9 кл. Олесь Панасенко из с. Бобрик с любовью обращается к комсомольскому знамени:

Брат мій старший тебе разгорнув,  
Коли смертю війнував кулемет.  
Ти, як сонце, тоді спалахнув  
І повів юне плем'я вперед.  
Брат упав під шалену пургу —  
Тільки слава про нього в житті...  
Комсомольську кров дорогу  
Ти вбирив на жорстокій путі.  
...Гей, ідуть по твоєму сліду  
Хто душею вогненно цвіте,  
Так прийми й мою руку тверду,  
Й моє серце палке, молоде.



А Дмитро Куровский, (8 кл.) горячими поэтическими строками говорит о славных первых походах комсомола:

В душі ваши воля жадана  
Ясніла, як прапор яснів.  
Вас дух зненависті до пана  
На банду Зеленого вів.  
І холод, і спека, і злива,  
Не в силі були проти вас,  
Ніколи в упертих, сміливих  
В вас племінь завзяття не гас.

Конечно, пустые, начиненные трескучими фразами стихи, про-скальзывающие иногда в нашей периодической печати, также влияют и на детское творчество, есть строки и целые строфы трафаретные, крикливые, выпирающие из того свежего и непосредственного, что присуще творчеству наших ребят. Несомненно, что с дальнейшим общим развитием их вырастет также восприятие настоящего, подлинного в советском искусстве, и все наносное, неорганичное отпадает. Что же касается их будущего, то оно им достаточно ясно:

І ми бути хочемо,  
Як Щорс і Чапай,  
Щоб обороняти  
Свій радянський край.  
А може, з нас, друзі  
Як підійде час,  
Хтось писати стане  
Так, як сам Тарас!

(Павло Чмыр, 7-й класс, с. Грузька)

Я найщасливіший у світі  
Бо я живу в Країні Рад,  
Де медом яблука налиті  
Де двічі родить виноград.  
Як я родивсь, казала мати:  
«Зростай щасливий, сину мій,  
Тобі не доведеться знати  
Тих мук, що знав їх батько твій.  
Люби одинадцять республік,  
Де весь народ — сімья одна,

Де пісня голосу не губить,  
А громом в просторі луна».

(Вася Козубенко, с. Дмитрівка)

А вот одно пионерское звено 133 Харьковской школы сочинило коллективную песенку о своем будущем, веселости и размахе этой песенки могут позавидовать дети всего мира.

Радостно отметить, что основными источниками для оформления своих чувств и мыслей служат этим талантливым детям народные и классические образцы. В песне о Ленине и Сталине Вася Моисеенко, уч. 6 кл., из с. Бабаї поет:

Ой, серце мое, серце,  
Чому таке сумне,  
Чому нервно бьєшься,  
Чому смутиш мене?  
...Вид чорної, від звістки  
І туга і одчай...  
«В Москві, сьогодні друже,  
Сховали Лльича».  
...Аж от іде на зміну,  
Двигить під ним земля:  
«Почав ти діло, Ленін,  
Його закінчу я!»

Стихи эти хоть немного и подражательны, но основное в них народное, шевченковское. То же можно сказать и о песне Сталину (Запорожченко).

Что касается смелости и свежести мысли и чувств, достаточно привести следующие волнующие стихи, посвященные Сталину:

Много песен поют о тебе,  
Много в песнях любви и огня,  
Ты всегда улыбаешься им, —  
Так послушай сегодня меня!  
Говорят, что, как гордый орел,  
Ты в вершинах у солнца паришь,  
Как маяк среди яростных волн,  
Путеводной звездой горишь.  
Но с орлом не сравню я тебя,  
Не сравню тебя с птицей вовек,  
Больше всех тебя в мире любя,  
Называю тебя — ЧЕЛОВЕК!  
Это имя прекраснее всех,

Это имя, как солнце, светло.  
Гордой волей своей человек  
Покоряет и крылья орлов.  
Ты учитель миллионов других,  
Смелый разум твой к солнцу зовет,  
И в ровесниках юных моих  
Слово Сталина вечно живет.

(Дора Шток, 8-й класс, Харьков)

Или такие замечательные стихи, написанные М. Мильманом  
(9 кл., Киев).

Ходят, пенясь, волны крутолобые,  
Ходят, пенясь, синие днепровские,  
И наощупь удивленно пробуют  
Новой набережной камни плоские.  
Волны тихо шепчут: «Вот диковина.  
Горе нам. И мы в гранит закованы.  
Может нам далеко плыть не велено?  
Поглядите зорче: не в Неве ли мы?»  
С древних волн спадает пена снежная.  
Не узнать Днепра песчанобрешного.  
«Что за люди нынче, за могучие,  
Властвуют над грозowymi тучами!  
Покорили ветер неотесанный,  
Пляшущий над острыми утесами.  
Да и нас то, верно, тоже не помилуют.  
Ой, крепки вы, камни-плиты плоские!»  
Ходят, пенясь, волны синекрылые,  
Ходят, пенясь, быстрые днепровские.

Можно было бы привести много стихов и песен вдохновенных, полных горячей любви и преданности родине и Красной армии, стихов, посвященных пограничникам, славным летчикам, походам гражданской войны, героям этих походов, стихов о природе, о солидарности и дружбе народов, о личной дружбе учеников.

Дружба — глубже морей,  
Радостней солнца летнего.  
Другу расскажешь все —  
Тайное и заветное.

(Дора Шток)

Хотелось бы сказать хорошее также и о прозе, и о замечательной сказке этого сборника, и о рисунках и скульптурных работах, свидетельствующих о талантливости их создателей. Много еще хотелось бы сказать, но все это невозможно вместить в маленькую статью.

Несомненно, что в этом сборнике мы встретились с целым рядом талантливых детей.

Закончим заметку о детском творчестве ребят Советской Украины стихами Олександра Дудка (7 кл., Курмановской МТС на Черниговщине).

Ой, як гарно в лісі, в лісі погуляти,  
По лісу ходити, квіточок нарвати!  
Квіточки хороші, квіточки ці алі,  
Пролісок блакитний, пахучі фіалки,  
Пахучі фіалки і ще і лютики,  
Біленькі, черненькі і метелики.  
Пташка заспівала, соловей тьохкоче,  
Погуляти в лісі у лісі охоче.  
Бджілка пролетіла, бджілка загуділа;  
Бджілка на пахучу ось квіточку сіла  
У яру, під лісом, вода ще тече,  
І промінням ясним сонечко пече.

# ИССЛЕДОВАНИЯ

*Ольга Никонова, Елена Кравченко*

## ДЕТСКИЕ ТЕКСТЫ НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛОВ ДЛЯ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ВОЗРАСТА В РОССИИ КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВЕКОВ<sup>1</sup>

Статья посвящена детским письмам, которые публиковались в журналах для детей старшего возраста конца XIX — начала XX вв. Историография данной темы не слишком обширна. Исследовательский интерес был сфокусирован на детских сочинениях и анкетах советского периода. Зарубежные исследователи отдавали предпочтение изучению детских текстов периода Первой мировой войны. Источниковую основу статьи составили детские письма, опубликованные в журналах «Задушевное слово», «Путеводный огонёк», «Ученик» и «Родник». В статье реконструируются редакционные стратегии привлечения читателей к активному диалогу, специфика содержания и структуры детских писем. Путем создания релевантной выборки писем журнала «Задушевное слово» и ее анализа сделаны выводы о предмете детской переписки и жанровых особенностях коммуникации, эволюции детского языка. Авторы приходят к выводу об успешности редакционных стратегий по организации детского общения через журналы, превращении периодических изданий в пространство детской «виртуальной» коммуникации, охватившей самые отдаленные уголки Российской империи. Детская переписка иллюстрирует активную вовлечённость юных читателей в журнальные клубы и объединения. Результатом детского эпистолярного общения стало овладение принципами письменной речи, «взросление» детских текстов в содержательном и стилевом отношении. При этом доминантой детских писем оставались личные интересы, семья, увлечения и путешествия.

*Ключевые слова:* детские письма, журналы для детей старшего возраста, «виртуальная коммуникация», редакционная политика, Первая мировая война, «Задушевное слово», «Путеводный огонек», «Ученик»

---

*Ольга Юрьевна Никонова, Елена Владимировна Кравченко*  
Южно-Уральский государственный университет  
Челябинск  
olga-nikonova@yandex.ru, elena\_kravchenko1978@mail.ru

*Введение*

Дети и созданные ими тексты долгое время не были полноценным объектом историографии [Сальникова 2007а, 12–14]. Первыми были введены в научный оборот детские тексты раннего советского периода — сочинения и анкеты, созданные в ходе педологических исследований [Сальникова 2007а, 67]. Аналитическая историография [Сальникова 2007а; Ромашова 2013; Никонова, Кравченко 2021 и др.] показывает, что детские нарративы в периодических изданиях пока изучены недостаточно. Обобщающий, но беглый взгляд на журналы для детей можно найти у Бена Хеллмана. В главе «Модернизм» — множество интересных фактов об издателях и авторах, и немного — о читателях [Хеллман 2016]. Труды Ю. Б. Балашовой и А. Б. Лярского посвящены рукописным школьным журналам и газетам рубежа XIX–XX вв. [Балашова 2007; Лярский 2013]. В них охарактеризована содержательная специфика изданий, рефлексия общественно-политической жизни в детских текстах. В зарубежных работах большое внимание уделяется периоду Первой мировой войны и письмам детей в газеты и журналы Америки, Канады, европейских стран, Австралии. Исследователи изучили технологии использования детских писем военной пропагандой и формирования детской патриотической самоидентификации [Atakan 2015; Lewis 1996; Cook 2019; Fava 2018]. При всей фрагментарности историографии, в большинстве работ отмечается, что детские тексты формировались под влиянием редакционной политики и «взрослых» текстов.

Обращение к текстам, созданным детьми и представленным в периодике, вызвано не только неразработанностью данной тематики в целом, но и важностью изучения аутентичных детских текстов во второй половине XIX — начале XX вв. В это время происходит эволюция представлений о детстве в российских образованных слоях и научном сообществе, формируются новые социальные практики взрослых в отношении детей. Кроме того, катализатором трансформации российского детства становятся серьезные социально-политические потрясения — реформы, войны и революции, распад империи и создание социалистического государства. Полученные результаты призваны заполнить историографическую лауну, которая существует между более тщательно изученными феноменами дореформенного и советского детства.

Объектом изучения в статье являются детские письма, опубликованные в российских журналах для детей среднего и стар-

шего возраста в конце XIX — начале XX вв. Будут рассмотрены методы инициирования и организации детской переписки редакционными коллегиями журналов, предпринят количественный и качественный анализ детских текстов. Мы охарактеризуем гендерное и возрастное распределение писем, их содержание, жанровые и стилистические особенности, а также эволюцию детского письменного языка во времени.

Для исследования были выбраны журнальные издания «Задушевное слово» (1877–1918 гг.), «Путеводный огонёк» (1904–1918 гг.), «Ученик» (1910–1914 гг.) и «Родник» (1882–1917 гг.). Журналы издавались в Москве и Санкт-Петербурге (Петрограде) и распространялись по всей территории Российской империи. Их читателями были дети от 9 до 14–15 лет. Выбор данных изданий обусловлен значительным (по сравнению с другими) количеством опубликованных детских текстов и принадлежностью журналов к категории изданий «нового/демократического типа», выступавших за модернизацию детской литературы. Во всех журналах существовали рубрики для публикации детских писем. Практически в каждом номере «Путеводного огонька» печаталось около 50 писем; номера «Ученика» с 1912 по 1914 г. более чем на 30% были заполнены детскими нарративами; «Родник» регулярно печатал детские тексты на 2–3 последних страницах каждого номера. Журнал «Задушевное слово» публиковал от 1 до 15 писем в одном журнальном номере<sup>2</sup>.

### *Методология исследования*

Эпистолярные источники относятся к довольно малоисследованной группе исторических источников [Кобак 2012, 142–143]. Письма как источник, позволяющий реконструировать социально-психологический облик определенной группы населения, изучались Н. Н. Козловой, Т. Г. Кучиной, Г. Л. Соболевым, В. К. Романовским и др. [Козлова, Сандомирская 1996; Кучина 1984; Соболев 1968; Романовский 1990]. Историко-антропологический подход к письмам, возникшим в условиях военных конфликтов, был реализован С. Ушакиным и А. Голубевым [Ушакин, Голубев 2016]. Детские письма крайне редко становились объектом изучения историков и чаще всего рассматривались как источники, дополнявшие другие виды документальных свидетельств.

Корпус детских писем, анализируемый в данной статье, образовался по инициативе взрослых — редакторов и издателей детских

журналов. Переписка с журналом перерастала в переписку между детьми, ее организационными рамками зачастую были журнальные тематические кружки и объединения. Атрибуция детских писем затруднена, так как оригиналы утрачены<sup>3</sup>. В опубликованных письмах чаще всего отсутствует подробная информация об адресанте — его социальном положении, семье, окружении, образовании. Кроме того, необходимо учитывать также возможность фальсификации детских писем. Этот прием редакторы использовали для «провоцирования» детской переписки. В журнале «Ученик» вымышленным участником переписки был «Петя Петушков» [Ученик 1910, № 22, 664], в «Задушевном слове» — «товарищи» Михаил Брюс и Рафаил Плюс [Задушевное слово. 1885. Т. 11. № 16].

Отметим также факт отбора корреспондентов детскими изданиями. С. Ф. Либрович (секретарь редакции «Задушевного слова») признавался, что «...редакция не помещает и не может помещать всех, присылаемых в „Почтовый ящик“ писем (число которых доходит до нескольких сот в месяц). Для помещения такого огромного количества писем не хватило бы места, да и далеко не все письма заслуживают помещения. Поэтому все получаемые письма подвергаются тщательному разбору и для помещения выбираются только такие, которые могут заинтересовать всех остальных читателей, или, по крайней мере, большинство из них» [Русакон 1905, 16]. О таком же, основанном на «взрослом» взгляде методе отбора, писал и редактор журнала «Путеводный огонек» Федоров-Давыдов (1875–1936) [Путеводный огонек 1905. № 5, 177].

Таким образом, условием для научного анализа стало следующее допущение: из корпуса писем были исключены выявленные фальсификации, оставшиеся рассматривались как аутентичные детские тексты, подвергшиеся минимальным корректировкам. Очевидно также, что выводы о характере межличностной коммуникации и ее эволюции относятся к наиболее активной части читательской аудитории, к тому же отвечавшей редакционным критериям отбора. Тем не менее даже при данном ограничении исследование позволяет оценить характер детской переписки и особенности «взрослого» взгляда на детскую коммуникацию.

Анализ писем предполагал выявление содержательных и дискурсивных характеристик детских текстов по следующим параметрам: 1) содержательному (характер и особенности присутствующей в них информации); 2) структурному (наличие/отсутствие иерархии событий, принципы построения нарратива); 3) стиливому (степень



владения стандартами письменного русского языка, эмоциональность, фантазийность и др.).

Качественный анализ охватил все четыре периодические издания, количественные методы были применены к журналу «Задуманное слово», который к концу 1890-х гг. стал «ведущим детским изданием» [Хеллман 2016, 251] и первым ввел у себя рубрику «Почтовый ящик». Предварительная оценка источниковой базы показала, что детские письма стали массово и на постоянной основе публиковаться в журнале в 1885 г. Количество писем, опубликованных в одном номере, могло сильно колебаться — от 1 до 15 и более, что зависело от редакционной политики и «внешних» обстоятельств (тематический номер, малый объем издания вели к уменьшению количества). Среднее арифметическое посланий, опубликованных в 10 произвольно выбранных номерах журнала за разные годы, составил 7 писем<sup>4</sup>. Оценка генеральной совокупности писем, опубликованных за 1884–1917 гг.<sup>5</sup> показала, что она составляет более 10 тыс. эпистоляриев, что позволило провести 10-процентную выборку (один год за 10 лет) без нарушения принципа репрезентативности источникового материала. В итоге в базу данных детских писем в журнале «Задуманное слово» были включены 1885, 1895, 1905 и 1915 гг. За точку отсчета был взят 1885 г., когда количество опубликованных писем было максимальным (482 письма). Общая совокупность писем, опубликованных редакцией в годы выборки, составила 1241 письмо.

При составлении базы данных в нее были включены показатели по следующим качественным признакам: 1) пол и возраст ребенка; 2) жанр письма; 3) предмет переписки. Для индикации возникавшей коммуникации в таблице отмечались случаи, когда дети задавали друг другу вопросы в письмах или отвечали на вопросы других детей, когда общались сразу несколько участников. Определенную сложность вызвало определение жанра детских писем, так как в лингвистике проблема типологизации эпистолярия является дискуссионной. Поэтому авторы исследования исходят из понимания письма как «гипержанра» с изначально высокой вариативностью речевого поведения адресата [Фесенко 2008, 141; Рабенко 2020, 10]. Для упрощения типологизации были выделены два «условных» жанра детских писем — воспоминание и беседа. К первому типу были отнесены все письма, написанные с целью информирования, рассказывающие о каких-либо личных событиях или переживаниях, воспоминания о прошлом. В таких письмах преобладает монологическое высказывание. Ко второму — письма

фатического назначения, целью которых было общение: получение какой-либо информации (вопрос к редакции или другому читателю), ответ на ранее заданный вопрос, выражение желания переписываться. Необходимо отметить, что среди проанализированных писем преобладал смешанный тип писем, который маркировался обоими жанрами.

При качественном анализе писем учитывались особенности детских нарративов, выделенные А. А. Сальниковой на основе текстов другого целевого назначения (сочинений и ответов на анкеты) — несформированность письменного языка, смешение фрагментов различных дискурсов в тексте, деиерархичность событийного ряда, эмоциональность и фантазийность [Сальникова 2007а, 65–104]. Предстояло выяснить, насколько выделенные ей характеристики детского «письма» фиксируются и в нашем корпусе источников и позволяют охарактеризовать универсалии детского нарратива.

#### *Появление журналов «нового» типа и организация диалога с читателем*

Во второй половине XIX в. в Российской империи развернулась публичная дискуссия о функциях и содержании детской литературы и журналистики, которая стала катализатором быстрых изменений в детской журнальной среде<sup>6</sup>. Идея формирования «нового» ребенка была подхвачена частью либерально мыслящей общественности и воплотилась в новых социально-профессиональных практиках издателей, литераторов, педагогов [Родигина 2019, 75–76]. На рубеже XIX — XX вв. в империи насчитывалось уже более сотни различных детских журналов.

Признаком изменения литературной политики стало появление красочных иллюстрированных журналов широкого образовательно-воспитательного профиля с четко осознанной миссией, а также профилирование изданий по жанровым, тематическим, идеологическим, гендерным, возрастным направлениям [Колесова 2014, 61]. Некоторые издатели стали искать каналы коммуникации с читательской аудиторией. В конце XIX в. «Задушевное слово», «Ученик», «Путеводный огонек», «Родник» эволюционировали в издания «нового» или «демократического» типа [Колесова 2014, 10]. Основной критерий — стремление журнала изменить канонические представления о детской литературе, включить в нее публицистику, тексты, отображавшие события социально-политической

жизни страны, стимулирование активности читателей, соединение воспитательной и образовательной функций журнала.

Журнал «Задуманное слово» первым ввел возрастную дифференциацию издания. По мнению Н. Н. Родигиной, он стал подлинной экспериментальной площадкой [Родигина 2015; 2017; 2019]. Редакция журнала сделала «...чтение периодики нормой и способствовала воспитанию позиции активного читателя, оперативно реагирующего своими письмами на значимые события, способного к солидарным действиям...» [Родигина 2019, 81]. В 1879 г., спустя два года после начала выпуска издания, в объявлении редакции упоминались многочисленные личные положительные отзывы и «несколько писем молодых наших читателей», убедивших издателей продолжить начатое дело, несмотря на отсутствие коммерческой выгоды [Родигина 2019, 78].

В 1883 г. для читателей журнала была организована рубрика «Почтовый ящик». Идея публикации детских писем, по признанию Либровича, была заимствована из американских педагогических журналов, «где подобная переписка детей на столбцах самого журнала была введена в лучших изданиях и встретила среди педагогов самое горячее сочувствие» [Русаков 1905, 6]. Стоит отметить, что к моменту организации рубрики у редакции уже был накоплен портфель детских писем, на которые редакция отвечала, но никогда их не публиковала.

Анонс рубрики «Почтовый ящик» начинался с обращения редактора: «Почтовый ящик... предназначается для беседы с вами, милые читатели и читательницы. <...> Сверх того, в почтовом ящике мы будем предлагать вам темы для сочинений, разные загадки и задачи... <...> Кто исполнит задачу лучше других или кто первый раз разгадает загадку, получит награду, а имя его будет напечатано в том же почтовом ящике» [Задуманное слово 1883. Т. 8. № 1, 14]. В этом же номере было напечатано письмо девочки Любы с историей об организации «маленького общества вспомоществования бедным» [Там же]. Регулярной рубрика «Почтовый ящик» стала с № 5. На страницах печатались короткие письма-обращения, в которых дети задавали редакции вопросы: «На каком инструменте мне учиться?»; «Как устроить базар?» и т. д. [Там же. № 5, 80]. В № 7 впервые были опубликованы лучшие сочинения читателей на заданные темы, отмеченные премиями редакции, а также список из более чем пятидесяти детей, приславших свои работы.

В 1884 г. переписка между детьми и редактором переросла в публичную коммуникацию детей друг с другом. Подводя итог

первого года, редактор писал: «...В прошлом году наши читатели не освоились ещё с „Почтовым ящиком“; многие не решились писать в редакцию... и решились писать только тогда, когда видели напечатанными письма других... <...> Выражаем нашу искреннюю благодарность тем из наших подписчиков, которые откликнулись на различные вопросы своих товарищей» [Там же 1884. Т. 9. № 26, 525].

В журнале «Путеводный огонёк» рубрика «Наша переписка» появилась в № 8 за 1904 г. Сначала редакция опубликовала только ответы на вопросы детей, затем (с № 10) начала печатать детские письма с просьбами и отзывами читателей. Популярность рубрики росла. В № 2 за 1905 г. редактор писал: «Я никогда думать не мог, что между журналом и его читателями может возникнуть такая тесная связь...» [Путеводный огонек 1905. № 2, 89]. В диалог с детьми вступил редактор журнала. Юные читатели в своих письмах обращались непосредственно к А. Фёдорову-Давыдову, который сначала старался лично отвечать на детские вопросы. Однако уже в 1905–1906 гг. некоторые читатели в своих письмах обращались с вопросами и советами к сверстникам; встречались объявления о поиске друзей. Дети писали о себе, своих семьях, описывали случаи из жизни. В 1909–1911 гг. письма и сочинения детей редакция стала публиковать в специальном приложении-газете «Наша переписка» (с 1908 г. — «Наш дневник», с 1911 по 1917 г. — «Юная жизнь»).

Журналы «Ученик» и «Родник», независимо друг от друга, организовали в 1910 г. на страницах своих изданий детские клубы и кружки, которые стали коммуникативными площадками для общения между читателями. В № 1 журнала «Родник» за 1910 г. появилась рубрика «Клуб Родника», которая начиналась с обращения редактора Н. Альмединген: «У нас в России пока ещё мало детских и юношеских объединений и союзов... в редакции Родника возникла мысль об устройстве собственного небольшого общества... кто имеет какие-нибудь вопросы, которые он желал бы обсудить вместе с товарищами... может войти в него и стать его полноправным членом...» [Родник 1910. № 1, 154–156].

Перед открытием «Клуба» редакция «Родника» познакомила читателей с опытом работы детских клубов двух петербургских школ и школьных клубов Парижа и Лондона [Там же, 157]. В журнале были напечатаны опросные листы для читателей, которые затем были разосланы «нескольким тысячам учащихся в средних учебных заведениях Петербурга» [Там же]. В них редакция интере-

совалась литературными предпочтениями детей, способами чтения журнальных номеров (в одиночестве или в группе товарищей), желанием обращаться к редакции с различными вопросами или просьбами. Вопрос № 9 звучал так: «Не кажется ли вам интересным на страницах „Родника“ войти в сношения с вашими товарищами-читателями...» [Родник 1909. № 12, 901–902].

Во втором номере «Родника» за 1910 г. появились первые детские публикации: «Я интересуюсь микроскопом...»; «Имею большое желание в этом году заняться устройством коллекций...»; «Собираю марки и охотно буду менять дубликаты...»; «Хорошо бы петербургским членам „Клуба“ вместе посещать музеи... делать прогулки» [Там же. № 2, 294–295]. На некоторые вопросы читателей редакция ответила сама, другие письма переадресовала читателям [Там же, 296]. С третьего номера между читателями наметился диалог.

Интересен опыт журнала «Ученик», который спровоцировал детскую переписку с помощью сфальсифицированных детских текстов. В шестом номере журнала за 1910 г. появилось письмо читателя Николая Бельского: «Давайте просить г. Редактора уделить нам местечко в Ученике для переписки между собой. Будем делиться своими впечатлениями, помогать друг другу решать разного рода недоумённые вопросы и т. д. Этим мы пойдём навстречу желанию г. Редактора соединить нас, читателей в одну дружную семью» [Ученик 1910. № 6, 437]. А в № 22 за этот же год был опубликован «Дневник Пети Петушкова». Под именем этого воображаемого читателя скрывался друг и коллега редактора В. Г. Янчевецкого — Д. Якушев [Там же. № 22, 664]. Приглашение было принято детьми, и вскоре в журнале «Ученик» уже публиковались фотографий детей, искавших друзей по переписке (Рис. 1):

К 1914 г. «Ученик» насчитывал два десятка «воображаемых» детских сообществ, под эгидой которых происходило тесное общение взрослых и детей в виртуальной форме: «Итак, наш кружок открыт. Подадим же друг другу руки, хотя мысленно, сплотимся, проникнемся одним сознанием — идеей нашего кружка, будем твёрдо держать своего обета... Ученик 1-го класса С. Машкевич» [Там же 1914. № 20, 433].

Редакционная политика, направленная на вовлечение читателей в коммуникативное пространство изданий, не всегда была удачной. Не нашли отклика у своих читателей журналы «Родное слово» (1907 г.) и «Юный читатель» (1899–1906 гг.).



Рис. 1. Журнал «Ученик». Детская переписка. 1912.

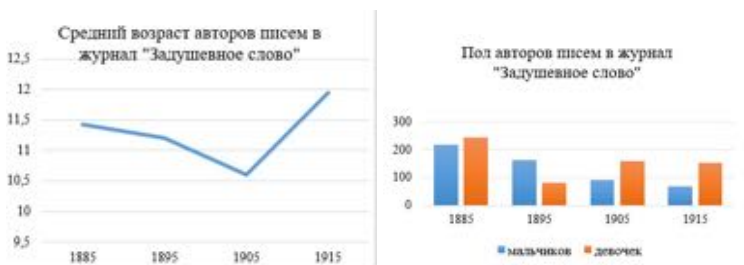


Рис. 2. Средний возраст и пол корреспондентов «Задушевного слова»

### Сюжеты, структура, стилистика детских писем и эволюция текстов

Прежде чем перейти к характеристике содержательных аспектов писем, кратко остановимся на их авторах, опираясь на базу данных по журналу «Задушевное слово» для среднего и старшего возраста (от 9 до 14 лет). Наиболее активными читателями и корреспондентами журнала были дети в возрасте 11–12 лет, соотношение мальчиков и девочек показывает преобладание женской аудитории, которое первоначально было незначительным, но с течением времени усиливалось (Рис. 2)<sup>7</sup>.

Так как бóльшая часть детей в письмах не указывала учебное заведение, класс или домашнее образование, образовательный статус корреспондентов оценить не представляется возможным. Письма писали дети из разных уголков империи. Среди корреспондентов были князь Борис Гагарин из Санкт-Петербурга (участник переписки в 1885 г.), ученицы женского учебного заведения Святой Нины в г. Телави Нина Софронова, Анна Яновская и Маруся Кулиджанова (участники переписки в 1895 г.), уроженец Каменского завода Пермской губернии и ученик Екатеринбургской гимназии Валентин Балакин, отец которого «имеет покосы верстах в 10-ти от завода» (участник переписки в 1885 г.) и др. Многие дети писали о гувернерах и гувернантках, следовательно, обучались дома.

Несомненно, частная переписка не была для детей абсолютно новым явлением. Однако публичная коммуникация в формате, предлагаемом журналом, была новой технологией самовыражения и установления контактов с другими детьми, которую предстояло освоить. Этим объясняется «переходный» характер детских писем с точки зрения их жанровой принадлежности. Большинство посланий корреспондентов журнала содержали как монологические высказывания (истории, рассказы, воспоминания), так и элементы диалога, беседы (вопросы и ответы, обращения к другим читателям и редакции, просьбы). Вот один из типичных примеров детского письма, в котором рассказ о себе сочетается с описанием достопримечательностей с. Кусково и элементами беседы с другими читателями:

Москва.

Дорогая Редакция! Нынешнее лето я жил в себе Перове, в 9 верстах от Москвы; оно находится на Рязанской железной дороге и очень обширно; в нем есть древняя церковь и два пруда, лес и парк, в котором мы часто гуляли. Наша дача находилась на самом конце села, в лесу, и состояла из 5 комнат. На большой луговине перед дачей помещались качели, на куртиках и грядках мы посадили разные цветы, репу, огурцы и т. д. Также недалеко от нашей дачи находится станция Кусково Нижегородской железной дороги, так что поезда проходили мимо наших окон, и я видел все поезда. В Кускове отличный парк и сад графа Шереметьева; в саду есть множество статуй и большой памятник Екатерины II, изображающий ее с копьём в руке. Мы осматривали большой дом Шереметьева, (когда-нибудь, если хотите, я опишу его и село Вишняково). В Кускове есть большой пруд и купальни, куда мы и ходили купаться. Ко мне летом приезжал в гости мой учитель. Вообще я очень весело и приятно провел лето. Из книг я прочел за это

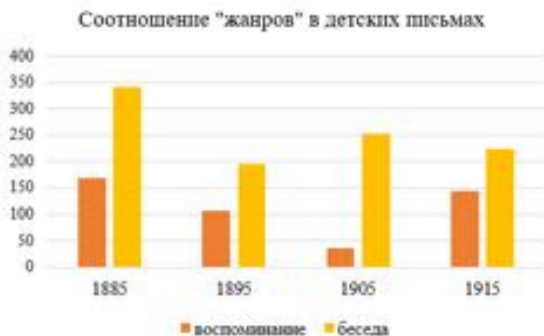


Рис. 3. Соотношение «жанров» в детских письмах

время «Девственные леса» Майн Рида. Книга мне очень понравилась, и поэтому я советую Сергею Горбылеву прочитать ее. Николай Кашев [Задушевное слово 1886. Т. 12, № 4, 79].

Анализ выборки детских писем показал, что преобладали письма фактического характера, направленные на установление контактов и ведение заочного диалога, на «дружбу по переписке» (Рис. 3).

Данный вывод только на первый взгляд кажется самоочевидным. Редакция журнала позиционировала рубрику «Почтовый ящик» не только как пространство коммуникации, но и как образовательную площадку для детей, стимулировала их к написанию сочинений, длинных писем с описаниями мест проживания или праздников. В 1884 г., завершая первый год издания в новом, интерактивном формате, редакция опубликовала статистику выполненных заданий. Читатели прислали 247 описаний, 183 рисунка, 51 рисунок с описанием и 29 стихотворений [Там же 1884. Т. 9, № 26, 526]. В дальнейшем редакция заинтересовывала читателей открытиями новых детских рубрик — «Переписка», «Сообщения», «Обо всём понемногу», «Работы и занятия». С № 16 за 1885 г. была введена отдельная постоянная рубрика «Переписка двух товарищей» Михаила Брюса и Рафаила Плюса, которая велась от лица вымышленных героев членами редколлегии. Темой писем были исторические сюжеты, рассказы по географии, истории искусства, описания стран и городов. Тексты были написаны с соблюдением правил русского письменного языка и стали образцами для подражания. С № 18 за 1885 г. в «Почтовом ящике» начал выходить цикл



писем читателей А. Маака и П. Снарского, посвященных Сибири, затем к мальчишкам присоединились девочки — Елена Сперанская, Шура Кондакова и др. [Там же. Т. 11, № 19, 333; Т. 12, № 3, 3]. Постоянным автором описаний разных городов и стран стала много путешествовавшая Соня Неклюдова. В № 14 (Т. 10) за 1885 г. девочка впервые написала письмо в журнал:

Я все не решалась писать в редакцию «Задушевного слова», наконец сегодня решилась. Я получила этот журнал, как подарок к Рождеству от моей бабушки... <...> Мы уже седьмой год живем в Харькове, весной ездим в Петербург к бабушке, а из Петербурга уезжаем в деревню. Почти каждое лето отправляемся за границу. Я уже видела всю Италию, Швейцарию и юг Франции, а о Германии, Австрии и говорить нечего — я их почти что наизусть знаю. Я также была в Крыму и на Кавказе [Задушевное слово 1885. Т. 10, № 14, 284].

В комментарии под письмом редакция попросила Соню Неклюдову «описать поподробнее, чем замечательны те места за границей, в которых она бывала. Всюду есть свои особенности как в местности, так и в характере и образе жизни населения; равно как и в понятиях и поверьях народа. Пусть она начнет с описания той страны, которая более других ей понравилась» [Там же, 284]. После этого читательница стала постоянным участником «Почтового ящика» с художественными описаниями городов разных стран и путешествий. «Любопытен факт, что сами дети расширили значительно первоначально намеченную редакцией программу...», — констатировал С. Ф. Либрович [Русаков 1905, 11].

Созданная в процессе исследования база данных детских писем позволила классифицировать предмет детской переписки. Основные темы, которым были посвящены детские письма, касались семьи, друзей, детской повседневности, игр, поделок, праздников, каникул и путешествий. Так как основная часть журнального пространства была заполнена литературными произведениями, важной темой переписки было детское чтение. Соотношение тематики детских писем можно проследить с помощью следующей визуализации (Рис. 4).

На диаграммах видно, что дети любили делиться практическими советами (например, как вести дневник; как избавиться от чернильных пятен; как сделать цветы из бумаги; как назвать котёнка/щенка). Многие писали о своих хобби и увлечениях — коллекционировании марок, открыток, монет, книг; выпуске домашних журналов; выращивании цветов, просили поделиться опытом:

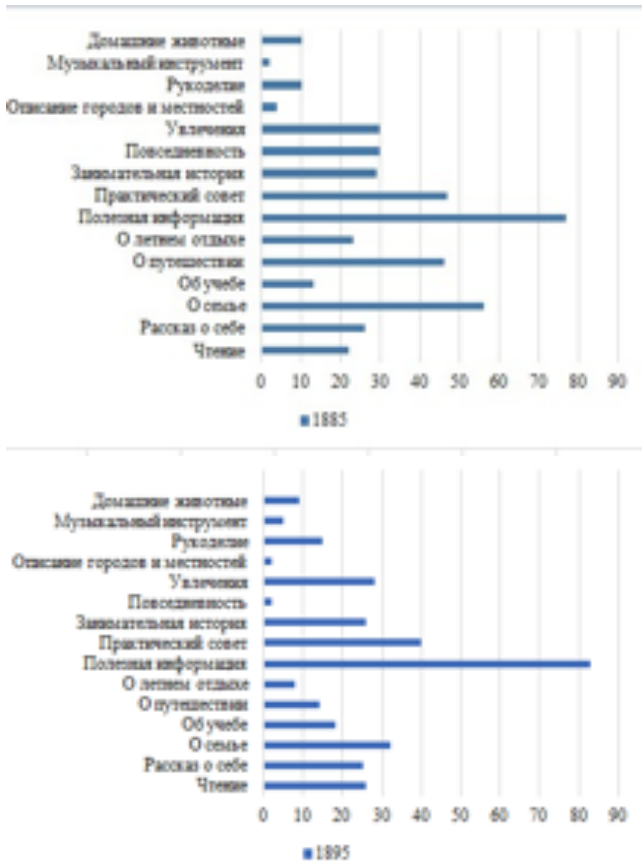


Рис. 4. Тематика детских писем, 1885, 1895

«Прошу, товарищ, тебя сообщить мне все о журнале тобой издаваемом... а главное сообщите то, что спрашивали ли разрешения у школьного начальства на издание журнала в училище» [Ученик 1912. № 29, 492]. В случае, когда читатели делились какой-либо информацией, письмо маркировалось как «полезная информация». Например, в 1895 г. Лев Малышев рассказывал о том, как называются материки, об этом же писал П. Панов [Задушевное слово 1895. Т. 30, № 3, 46; № 9, 142], Володя Мячков посвятил свое письмо первой в России железной дороге [Там же № 21, 344].



Рис. 5. Формирование дружеской переписки

Постепенно читатели усваивали правила эпистолярного жанра. Первоначально дети часто нарушали общепринятую структуру письма (приветствие — основное содержание — прощание): «Наша сельская школа с виду такая же сельская изба, как и прочие» (начало письма); или: «Подарки наши вышли очень удачно» (конец письма) [Там же 1885. № 17, 348; № 28, 36]. Со временем количество писем, построенных по принятым шаблонам, увеличивалось. То же можно сказать об иерархии описываемых событий в письмах. Изначальные эклектика, фрагментарность, нарушение последовательности изложения («Желаю всего лучшего „Путеводному Огоньку“, а В. Крамареву советую назвать своего щенка „Буркой“»; «У меня есть две сестры. Я уже третью неделю делаю гору, но она у меня не выходит» [Путеводный огонек 1905. № 2, 81]) становились редкостью.

Все больше писем начинались обращением к конкретному адресату: «Отвечаю на вопросы Леры Котень» (письмо Наташи Дружининой); «Лена Кишмишева просит написать, где кто живет» (письмо Кати Савельевой) [Задушевное слово 1885. № 19, 364; № 26, 491]. Появлялись постоянные партнеры по переписке (Рис. 5).

Стиль писем девочек отличался большей мягкостью, эмоциональностью, они обращались друг к другу: «Милая Аня»; «Милая Надя»; «Дорогая Вера»; «Милая Ида» и др. [Ученик 1914. № 20, 436]. Девочки не стеснялись испытываемых чувств: «От тебя пришло, да не только письмо, но и карточка... я так обрадовалась,

что начала петь и скакать» [Там же, 435]. У мальчиков в общении доминировал деловой стиль: «Мише С. Из Симферополя»; «К. Колмогорцеву»; «Д. Дементьеву», «Товарищам» и т. д. [Там же, 436]. Подражая взрослому языку, они использовали такие выражения, как: «я предлагаю», «для достижения цели», «удовлетворить вашим потребностям», «вероятно», «искоренить», «самым рациональным» и т. д. [Там же № 20, 433].

### *Заключение*

Последние десятилетия XIX в. ознаменовались существенными изменениями в журналистике для детей. Журналы, ориентированные на юных читателей, демонстрируют четкую образовательно-воспитательную линию, серьезное отношение к содержательной стороне изданий, интерес к инновативным форматам периодики. Помимо возрастной и тематической дифференциации, это проявилось в успешных попытках организации коммуникации «редакция — читатель» и «читатель — читатель». Журналы демократической ориентации, издания «нового» типа, нацеленные на воспитание и образование ребенка с активной гражданской позицией, вводили на страницах изданий рубрику для детской переписки. Способы превращения журнала в пространство коммуникации включали в себя не только тематические задания и конкурсы с призами, организацию «виртуальных» клубов и объединений по интересам, но и имитацию детских текстов взрослыми с целью «спровоцировать» детей на написание писем.

Детские письма, публиковавшиеся на страницах прессы, имели ряд существенных отличий от других нарративов — сочинений, воспоминаний, дневников. Несмотря на существующие недостатки — «несформированность» письменного языка, фрагментарность, нарушение иерархии событийного ряда интерпретаций, которые были характерны для начального периода коммуникации читателей журналов, в них практически отсутствовала, свойственная детям фантазийность. Письма имели практический или информационный характер, направленный на репрезентацию реальных жизненных событий или увлечений, соответствующих детскому возрасту того времени. С приобретением опыта публичного взаимодействия с редакторами журналов, другими читателями дети осваивали структурные, стилистические, логические основы эпистолярного жанра. В содержании писем, с одной стороны, можно наблюдать устойчивость индивидуальных ценностей — семьи, дру-

зей, увлечений. С другой — можно отметить рост личностного самосознания, формирование позиции активного, самостоятельного субъекта, манифестацией чего был корпус писем с информацией о различного рода солидарных действиях — благотворительных вечерах, помощи бедным, патриотических акциях поддержки воюющей армии.

### *Примечания*

- <sup>1</sup> Исследование проведено при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (договор № 20-39-90008/20 от 07.09.2020).
- <sup>2</sup> Исключение составляли тематические номера, например, рождественские (см. Задушевное слово 1885. Т. 20. № 8).
- <sup>3</sup> Архивы детской прессы не сохранились. Исключение составляет лишь архив редакции журнала «Маяк», хранящийся в личном фонде его издателя (РГАЛИ. Ф. 122. Оп. 2. Ед. хр. 481).
- <sup>4</sup> 1884. Т. 9. № 10 — 15 писем; 1885. Т. 10. № 10 — 11 писем; 1895. Т. 30. № 7 — 7 писем; 1900. Т. 40. № 1 — 2 письма; 1901. Т. 41. № 13 — 1 письмо; 1906. Т. 46. № 3 — 4 письма; 1910. Т. 50. № 12 — 8 писем; 1914. Т. 54. № 15 — 5 писем; 1916. Т. 56. № 10 — 9 писем; 1917. Т. 57. № 9 — 7 писем.
- <sup>5</sup> Были исключены 1883 г., когда переписка только была инициирована и количество писем было незначительным, и 1918 г. — последний год существования журнала. В 1884–1917 гг. журнал выходил с периодичностью 52 номера ежегодно.
- <sup>6</sup> Дискуссия проходила как в специализированных педагогических журналах («Вестник воспитания», «Воспитание и обучение» и др.), так и на страницах посвященных данной теме публикаций. См., например: [Василевский 1911; Что и как читать детям 1911–1917; Новости детской литературы 1911–1916].
- <sup>7</sup> Соотнести данные с общими демографическими показателями и показателями грамотности детей в Российской империи не представляется возможным, так как согласно переписи 1897 г. соотношение девочек и мальчиков интересующего нас возраста было примерно одинаковым, а грамотных среди девочек было меньше, чем среди мальчиков, см.: [Рашин 1956, 264; Морозов 2011].

## *Литература*

### *Источники*

*Васильевский 1911* — Васильевский М.Н. Нужен ли детям детский журнал. СПб.; М.: Т-во М. О. Вольф, 1911.

*Задушевное слово* — Задушевное слово: Чтение для старшего возраста. М.: М. О. Вольф, 1877–1918.

*Путеводный огонек* — Путеводный огонек: Художественный научно-литературный двухнедельный журнал. М.: А. А. Фёдоров-Давыдов, 1904–1918.

*Родник* — Родник: Иллюстрированный журнал для детей. СПб., Пг.: Е. Сысоева, 1882–1917.

*Русаков 1905* — Русаков В. О чем и как пишут дети. СПб.; М.: Изд. Т-ва М. О. Вольф, 1905.

*Как... 1915* — Как отразилась война в жизни детей и какие задачи поставила она нам — взрослым, родителям и воспитателям. 1915 // РГАЛИ. Ф. 258. Оп. 1. Ед. хр. 12.

*Новости детской литературы 1911–1916* — Новости детской литературы: Критико-библиогр. ежемес. журн., изд. при участии Отд. дет. чтения Комиссии по организации домашнего чтения при Учеб. отд. М[оск.] о[-ва] р[аспространения] т[ехн.] з[наний], Изд-вом при Дет. б-ке М. В. Бердниковой. Г. 1-5. М., 1911–1916.

*Ученик* — Ученик: Ежедневный иллюстрированный журнал для юношества. СПб.: В. Г. Янчевецкий, 1910–1914.

*Что и как читать детям 1911–1917* — Что и как читать детям: Критико-библиогр. ежемес. журнал. СПб.: Н. А. Бекетова, 1911–1917.

*Юная жизнь* — Юная жизнь: Корреспонденции читателей журнала «Путеводный огонек». М.: А. А. Фёдоров-Давыдов, 1911–1917.

### *Исследования*

*Балашова 2007* — Балашова Ю. Б. Школьная журналистика Серебряного века / Ю. Б. Балашова; Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2007.

*Кобак 2012* — Кобак И. В. Письма как исторический источник: задачи и приёмы изучения // Вестник СПбГУ. Сер. 2. История. 2012. Вып. 2. С. 142–148.

*Козлова, Сандомирская 1996* — Козлова Н. Н., Сандомирская И. И. Я так хочу назвать кино. «Наивное письмо»: опыт лингво-социологического чтения. М.: Русское феноменологическое о-во: Гнозис, 1996.

- Колесова 2014* — Колесова Л. Н. Детские журналы России (1785–1917): учебно-методический комплект. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014.
- Кучина 1984* — Кучина Т. Г. К вопросу об изучении эволюции эпистолярных источников второй половины XIX — начала XX в. // Проблемы источниковедения истории СССР и специальных исторических дисциплин: Статьи и материалы / [Редкол.: И. Д. Ковальченко (отв. ред.) и др.]. М.: Наука, 1984. С. 40–48.
- Лярский 2013* — Лярский А. Б. Школьные рукописные журналы и газеты конца XIX — начала XX в. как фактор социализации // Вестник Пермского университета. 2013. № 2 (22). С. 117–125.
- Морозов 2011* — Морозов С. Д. Мужчины, женщины и дети России на рубеже XIX–XX вв.: уровень грамотности и образования // Женщина в российском обществе. 2011. № 4. С. 43–54.
- Никонова, Кравченко 2021* — Никонова О. Ю., Кравченко Е. В. Современная историография российского детства «эпохи катастроф» // Вестник Южно-Уральского государственного университета, серия: социально-гуманитарные науки. 2021. Т. 21, № 3. С. 47–55.
- Рабенко 2020* — Рабенко Т. Г. Инвариантные и варианты признаки жанров естественной письменной речи (на материале жанров «личный дневник», «личное письмо», «личная записка») // Жанры речи. 2020. № 1 (25). С. 6–14. DOI: 10.18500/2311-0740-2020-1-25-6-14.
- Рашин 1956* — Рашин А. Г. Население России за 100 лет (1811–1913 гг.): Стат. очерки. М.: Госстатиздат, 1956.
- Родигина 2015* — Родигина Н. Н. Репрезентация детской повседневности в иллюстрированном журнале для детей «Задушевное слово» // Rosyjskie dzieciństwo = Русское детство: сб. статей / ed. by K. Dudy, A. Dudka. Kraków: Księgarnia akademicka, 2015. S. 103–114.
- Родигина 2017* — Родигина Н. Н. Детям о революции: динамика образов и понятий «революционного» в журнале «Задушевное слово» начала XX в. // Гуманитарные науки в Сибири. 2017. Т. 24, № 3. С. 72–77. DOI: 10.15372/HSS20170312.
- Родигина 2019* — Родигина Н. Н. Журнал «Задушевное слово» как фактор образовательного пространства Российской империи второй половины XIX — начала XX в. // История педагогической науки и практики. 2019. № 2. С. 73–84. DOI: 10.15293/1813-4718.1902.08.
- Романовский 1990* — Романовский В. К. Письма рабочих как источник для изучения социального облика рабочего класса 20-х гг. // Вспомогательные исторические дисциплины. 1990. Т. XXI. С. 54–65.
- Ромашова 2013* — Ромашова М. В. Дети и феномен детства в отечественной истории: новейшие исследования, дискуссионные площадки, события // Вестник Пермского университета. 2013. Вып. 2 (22). С. 108–116.

*Сальникова 2007* — Сальникова А. А. Конец сказки: Первая мировая и Гражданская войны в восприятии детей современников // Опыт мировых войн в истории России: сборник статей: [по материалам Международной научной конференции (сентябрь 2005 г., Челябинск)] / [редкол.: И. В. Нарский — д. ист. н., проф. и др.]. Челябинск: Каменный пояс, 2007. С. 418–437.

*Сальникова 2007a* — Сальникова А. А. Российское детство в XX в.: история, теория и практика исследования. Казань: Казанский государственный университет, 2007.

*Смирнова 2006* — Смирнова Т. М. Дети лихолетья: Повседневная жизнь советских детдомовцев. 1917 — начало 1920-х гг. // Материнство и детство в России XVIII — XXI вв. Ч. 1. М.: МГУС, 2006. С. 255–299.

*Соболев 1968* — Соболев Г. Л. Письма в Петроградский совет рабочих и солдатских депутатов как источник для изучения общественной психологии в России в 1917 г. // Вспомогательные исторические дисциплины. 1968. Т. 2. С. 159–173.

*Ушакин, Голубев 2016* — XX в.: письма войны / под редакцией С. Ушакина, А. Голубева. М.: Новое литературное обозрение, 2016.

*Фесенко 2008* — Фесенко О. П. Эпистолярный жанр, стиль, дискурс // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 23. С. 132–143.

*Хеллман 2016* — Хеллман Б. Сказка и быль: история русской детской литературы / пер. с англ. О. Бухиной. М.: Новое литературное обозрение, 2016.

*Atakan 2015* — Atakan A. Creating an Enemy: Children's Magazines and Different Faces of Enmity (1913–1918) // Athens Journal of Mediterranean Studies. 2015. Vol. 1. Pp. 340–356.

*Cook 2019* — Cook M. “Uncle Sam’s Letterbag”: Children’s involvement in newspaper propaganda the First World War // Australasian Journal of Popular Culture. 2019. Vol. 8 (2). Pp. 211–228.

*Fava 2018* — Fava S. Italian Readers of Il Giornalino della Domenica and Il Passerotto between the Great War and the Fiume Endeavour // Libri & Liberi. 2018. Vol. 7 (2). Pp. 203–222. DOI: 10.21066/carcl.libri.7.2.2

*Lewis 1996* — I Want to Join Your Club’: Letters from Rural Children 1900–1920 / ed. by N. L. Lewis. Waterloo: Wilfred Laurier University Press, 1996.

### *References*

*Atakan 2015* — Atakan, A. (2015). Creating an Enemy: Children’s Magazines and Different Faces of Enmity (1913–1918). Athens Journal of Mediterranean Studies, 1, 340–356.



*Balashova 2007* — Balashova, YU. B. (2007). Shkol'naya zhurnalistika Serebryanogo veka [School Journalism of the Silver Age]. Saint Petersburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo gos. Un-ta.

*Cook 2019* — Cook, M. (2019) "Uncle Sam's Letterbag": Children's involvement in newspaper propaganda the First World War. *Australasian Journal of Popular Culture*, 8 (2), 211–228.

*Fava 2018* — Fava, S. (2018). Italian Readers of *Il Giornalino della Domenica* and *Il Passerotto* between the Great War and the Fiume Endeavour. *Libri & Liberi*, 7 (2), 203–222. 10.21066/carcl.libri.7.2.2.

*Fesenko 2008* — Fesenko, O. P. (2008). Epistolarij: zhanr, stil', diskurs [Epistolary: genre, style, discourse]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 23, 132–143.

*Hellman 2016* — Hellman, B. (2016). Skazka i byl': istoriya russkoj detskoj literatury [Tale and fable: the history of Russian children's literature]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russian).

*Kobak 2012* — Kobak, I. V. (2012). Pis'ma kak istoricheskij istochnik: zadachi i priyomy izucheniya [Letters as a Historical Source: Tasks and Techniques of Study]. *Vestnik sPbGU. Seria. 2, 2*, 142–148.

*Kozlova, Sandomirskaya 1996* — Kozlova, N. N., Sandomirskaya, I. I. (1996). Ya tak khochu nazvat' kino. "Naivnoe pis'mo": opyt lingvo-sotsiologicheskogo chteniya [That's what I want to call a movie. "Naive writing": the experience of linguo-sociological reading]. Moscow: Russkoe fenomenologicheskoe o-vo; Gnozis.

*Kolesova 2015* — Kolesova, L. N. (2015). Detskie zhurnaly Rossii (1785–1917): uchebno-metodicheskij komplekt [Ch'ldren's Journals of Russia (1785–1917): a teaching kit]. Petrozavodsk: Izd-vo PetrGU.

*Kuchina 1984* — Kuchina, T. G. (1984). K voprosu ob izuchenii evolyucii epistoljarnyh istočnikov vtoroj poloviny XIX — nachala XX v. [To the Study of the Evolution of Epistolary Sources of the Second Half of the 19th and the Beginning of the 20th Centuries]. In I. D.'Koval'chenko (Ed.), *Problemy istočnikovovedeniya istorii SSSR i spetsial'nykh istoricheskikh distsiplin: Stat'i i materialy* [Problems of Source Studies in the History of the USSR and Special Historical Disciplines: Articles and Materials] (pp. 40–48). Moscow: Nauka.

*Lewis 1996* — Lewis, N. L. (Ed.). (1996). 'I Want to Join Your Club': Letters from Rural Children 1900–1920. Waterloo: Wilfred Laurier University Press.

*Lyarskij 2013* — Lyarskij, A. B. (2013). Shkol'nye rukopisnye zhurnaly i gazety konca XIX — nachala XX veka kak faktor sotsializatsii [School handwritten journals and newspapers of the late 19th and early 20th centuries as a factor in socialization]. *Vestnik Permskogo universiteta*, 2 (22), 117–125.

*Morozov 2011* — Morozov, S. D. (2011). Muzhchiny, zhenščiny i deti Rossii na rubezhe XIX–XX vv': uroven' graŝotnosti i obrazovaniya [Men, Women,

and Children in Russia at the Turn of the 19th and 20th Centuries: Literacy and Education]. *Zhenshchina v rossiyskom obshchestve*, 4, 43–54.

*Nikonova, Kravchenko 2021* — Nikonova, O. YU., Kravchenko, E. V. (2021). *Sovremennaya istoriografiya rossijskogo detstva “epohi katastrof”* [Modern Historiography of Russian Childhood in the “Age of Catastrophes”]. *Vestnik Y’zhno-Ural’skogo gosudarstvennogo universiteta, seri’a: social’no-gumanitarnye nauki*, 21 (3), 47–55.

*Rabenko 2020* — Rabenko, T. G. (2020). *InvARIANTnye i variantnye priznaki zhanrov estes’vennoj pis’mennoj rechi (na materiale zhanrov “lichnyj dnevnik”, “lichnoe pis’mo”, “lichnaya zapiska”)* [Invariant and variant features of natural writing genres (on the material of the genres “personal diary”, “personal letter”, “personal note”)]. *Zhanry rechi*, 1 (25), 6–14. 10.18500/2311-0740-2020-1-25-6-14.

*Rashin 1956* — Rashin, A. G. (1956). *Naselenie Rossii za 100 let (1811–1913 gg.)* [The population of Russia for 100 years (1811–1913)]. Moscow: Gosstatizdat.

*Rodigina 2017* — Rodigina, N. N. (2017). *Detyam o revolyucii: dinamika obrazov i ponyatij “revolyucionnogo” v zhurnale “Zadushevnoe slovo” nachala HKH v.* [To Children about the Revolution: The Dynamics of Images and Concepts of the Revolutionary in the Early 20th Century Journal of the Sincere Word]. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*, 24 (3), 72–77. 10.15372/HSS20170312.

*Rodigina 2019* — Rodigina, N. N. (2019). *ZHurnal “Zadushevnoe slovo” kak faktor obrazovatel’nogo prostranstva Rossijskoj imperii vtoroj poloviny XIX — nachala XX v.* [The Sincere Word magazine as a factor in the educational space of the Russian Empire in the second half of the 19th and early 20th centuries]. *Istoriya pedagogicheskoy nauki i praktiki*, 2, 73–84. 10.15293/1813-4718.1902.08.

*Rodigina 2015* — Rodigina, N. N. (2015). *Reprezentaciya detskoj povsednevnosti v illyustrirovannom zhurnale dlya detej “Zadushevnoe slovo”* [Representatio’ of Children’s Everyday Life in the illustrated magazine for children “Sincere Word”]. In K. Dudy, A. Dudka (Eds.), *Rosyjskie dzieciństwo = Russkoe Detstvo: sb. statej* (pp. 103–114). Kraków: Księgarnia akademicka.

*Romanovskij 1990* — Romanovskij, V. K. (1990). *Pis’ma rabochih kak istochnik dlya izuc’eniya social’nogo oblika rabocheho klassa 20-h’gg.* [Workers’ Letters as a Source for Studying the Social Profile of the Working Class of the 1920s]. *Vspomogatel’nye istoricheskie discipliny*, T. XXI, 54–65.

*Romashova 2013* — Romashova, M. V. (2013). *Deti i fenomen detstva v otechestvennoj istorii: novejshie issledovaniya, diskussionnye ploschadki, sobytiya* [Children and the Phenomenon of Childhood in Russian History: Recent Studies, Discussion Pads, and Events]. *Vestnik Permskogo universiteta*, 2 (22), 108–116.

*Sal'ni'ova 2007* — Sal'nikova, A. A. (2007). Konec skazki: Pervaya mirovaya i Grazhdanskaya vojny v vospriyatii detej sovremennikov [The End of the Tale: World War I and the Civil War as perceived by children of our contemporaries]. In I. V. Narskiy (Ed.), *Opyt mirovykh voyn v istorii Rossii: sbornik statej* [The experience of world wars in the history of Russia: a collection of articles] (pp. 418–437). Chelyabinsk: Kamennyy poyas.

*Sal'nikova 2007* — Sal'nikova, A. A. (2007). Rossijskoe detstvo v XX veke: istoIiya, teoriya i praktika issledovaniya [Russian Childhood in the 20th Century: History, Theory, and Research Practice]. Kazan': Kazanskiy gosudarstvennyy universitet.

*Smirnova 2006* — Smirnova, T. M. (2006). Deti liholet'ya: Povsednevnyaya zhizn' sovetskikh detdomovcev. 1917 — nachalo 1920-h gg. [Children of the Wretched Years: The everyday life of soviet orphanages. 1917 — early 1920s.]. In Yu. A. Polyakov (Ed.), *Materinstvo i detstvo v Rossii XVIII — XXI vv.* Ch. 1. [Motherhood and childhood in Russia in the 18th — 21st centuries. Part 1] (pp. 255–299). Moscow: MGUS.

*Sobolev 1968* — Sobolev, G. L. (1968). Pis'ma v Petrogradskij sovet rabochih i soldatskih deputatov kak istochnik dlya izucheniya obshchestvennoj psihologii v Rossii v 1917 g. [Letters to the Petrograd soviet of workers' and soldiers' deputies as a source for the study of social psychology in Russia in 1917]. *Vspomogatel'nye istoricheskie discipliny*, T. 2, 159–173.

*Ushakin, Golubev 2016* — Ushakin, S., Golubev, A. (Eds.). (2016). XX vek: pis'ma vojny [The 20th century: Letters of War]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.

*Ol'ga Nikonova, Elena Kravchenko*

South Ural State University; ORCID: 0000-0002-0100-6581;

South Ural State University; ORCID: 0000-0002-9756-9193

CHILDREN'S TEXTS ON THE PAGES OF MAGAZINES FOR  
PRE-TEENS AND TEENAGES IN RUSSIA IN THE LATE 19TH AND  
EARLY 20TH CENTURIES

The article is focused on children's letters, which were published in magazines for older children in the late 19th — early 20th century. The historiography of this topic is not too extensive. Research interest has focused on children's essays and questionnaires of the Soviet period. Foreign researchers gave preference to the study of children's texts of the First World War period. The source base of the article consists of children's letters published in the magazines *Zadushevnoe Slovo* ("A soulful word"), *Putevodny Ogonyok* ("Guiding light"), *Uchebnik* ("Textbook"), and *Rodnik* ("Spring"). The article reconstructs editorial strategies of attracting readers to an active dialogue, the specificity of the content and the structure of children's letters. By creating a relevant sample of letters from the magazine *Zadushevnoe Slovo* ("A soulful word") and its analysis the conclusions are made about the subject of children's correspondence and genre features of communication, the evolution of children's language. The authors conclude that editorial strategies for organizing children's communication through magazines were successful, turning periodicals into a space of children's "virtual" communication, covering the most remote corners of the Russian Empire. Children's correspondence illustrates the active involvement of young readers in magazine clubs and associations. The result of children's epistolary communication was the mastery of the principles of written speech, the "growing up" of children's texts in content and style. At the same time, personal interests, family, hobbies and journeys remained the dominant features of children's letters.

*Keywords:* children's letters, magazines for teenagers, virtual communication, editorial policy, World War I, *Zadushevnoe slovo*, *Putevodnyj ogonyok*, *Uchenik*

*Елена Кудрина*

## УЧАСТИЕ М. ГОРЬКОГО В ДЕТСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОЕКТАХ

На протяжении всей жизни М. Горький переписывался с детьми, выполнял «детские заказы» на сказку и поддерживал издательские проекты детей: «Школа шалунов» (1909), «Интересные незнакомцы (Дети и война)» (1919), «Кем хотят быть наши дети» (1929), «Мы живем в „Гиганте“» (1930). В 1934 г. Горький одобрил уникальный литературный проект, инициированный детьми, — «База курносых». В статье приводится ранее не публиковавшееся письмо авторов, которое они отправили Горькому вместе со своей книгой. Коллективное творчество литературного кружка, возглавляемого поэтом И. И. Молчановым-Сибирским, получило всесоюзное признание. Авторы были приглашены на Первый Съезд советских писателей, лично общались с Горьким. Впечатления от поездки в Москву составили вторую книгу «База курносых в гостях у Горького» (1936). В статье рассматривается эволюция отношения М. Горького к детскому сочинительству: от раннего этапа увлечения творчеством детей к позднему скептическому взгляду на детское графоманство. Критически оценивая произведения юных авторов, Горький в целом приветствовал детское творчество, прославляющее страну Советов, а детской книге как средству воспитания придавал огромное значение.

*Ключевые слова:* детская литература, детское коллективное творчество, «База курносых», Максим Горький

М. Горький на протяжении всей жизни проявлял заметный интерес к детскому творчеству. Тема детских литературных проектов и отношения к ним Горького очень многогранна. Интерес к детскому сочинительству у Горького эволюционировал. В первом разделе статьи пойдет речь о раннем этапе горьковского внимания

---

*Елена Викторовна Кудрина*

Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН

Москва

kelenvik@yandex.ru

к детскому творчеству. Во втором будут рассмотрены идеи Горького о коллективизме и авторстве рубежа 1920–1930-х гг. Третий раздел посвящен нашумевшей детской книге «База курносых». Заключительный раздел — о последователях «Базы курносых» второй половины 1930-х гг., поддержанных Горьким.

\*\*\*

К началу XX в. у писателя сложился богатый опыт общения с детьми: в эпистолярном и публицистическом наследии Горького рубежа XIX–XX вв., а также в многочисленных мемуарах о писателе мы находим упоминания о детях, общении и всевозможных играх с ними, сообщения об организации новогодних елок, бесплатного катка и театральных вечеров, помощи школам и библиотекам. При этом Горький не оставил развернутых высказываний о детском сочинительстве. Однако еще в сатирическом фельетоне «Вода и ее значение в природе и жизни человека» (1896) писатель подчеркнул, что ребенок не может создать ничего, что выходит за рамки его жизненного опыта, что лежит за пределами детской [Вода и ее значение 1896].

В 1909 г. Горький стал переписываться с педагогом экспериментальной школы-интерната свободного образования и воспитания «Школа шалунов» А. И. Радченко и ее учениками. Дети приняли участие в сборе средств для помощи пострадавшим от землетрясения в итальянских городах Мессине и Реджо-ди-Калабрия. Все вырученные от спектакля «Белоснежка» деньги — 15 рублей — и свою общую фотографию дети послали с сопроводительным письмом Горькому (Рис. 1), который был одним из организаторов помощи и автором книги о трагедии «Землетрясение в Калабрии и Сицилии. 15–28 декабря 1908 г.», изданной в 1909 г. с благотворительной целью. В ответ на благодарственное письмо Горького дети отправили известному писателю один номер рукописного журнала «О чем рассказывают наши шалуны», размноженный на гектографе. Сочинение рассказов и ведение дневников было одним из методов обучения письму в школе, а журнал, который собирался из лучших произведений в течение учебного года и которым дети очень гордились, стал школьным пособием для развития речи, логики и фантазии. А. И. Радченко, посвятившая несколько статей бакинской школе, отмечала, что дети сами приходили к выводу об изменении содержательного богатства своих сочинений, писала о том, что дети приобретали привычку выстраивать причинно-

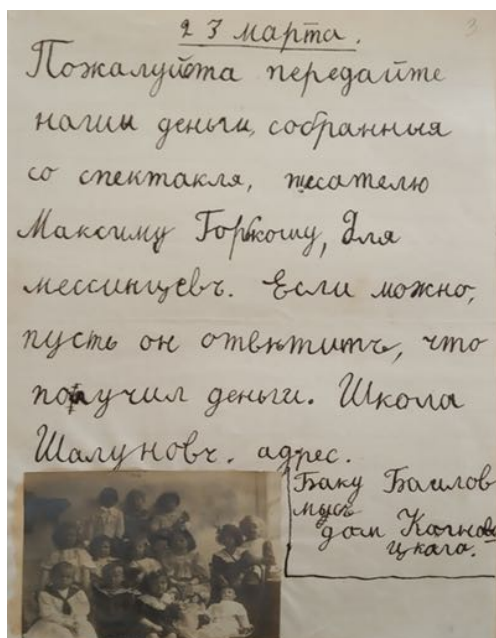


Рис. 1. «Школа шалунов». Письмо М. Горькому. 1909. Публикуется впервые

следственные связи, а также связывала с участием в создании журнальных материалов улучшение почерка и письменной речи. В свою очередь журнал как источник сведений о детях знакомил родителей, воспитателей и детских писателей с внутренним миром ребят. Мысль об «издании журнала для детей, имеющего сотрудниками *одних* детей» [Радченко 1909/10, 22], была не нова, на что указала сама А. И. Радченко. В качестве примера она привела петербургский иллюстрированный журнал «Юная мысль» (1908–1909, ред. изд. С. Ю. Блуменау и М. А. Минцлова). Педагог заметила, что в «Школе шалунов» царили «дух бодрого товарищества, самостоятельности и коллективного творчества» [Радченко 1909/10а, 58], и журнал «шалунов» считался с психологией детей, а не с «внешним блеском, с нагромождением фактов и сведений из всех возможных областей» [Радченко 1909/10, 23].

Посылая Горькому сказки «Шарманщик», «Русалки», «Маленький пахарь», «Прогулка царевны» и др., ребята писали: «Дорогой

Максим Горький, мы уже пишем рассказы. Только мы пишем лучше, чем ты: сейчас видно, что ты нигде не учился» [Радченко 1926, л. 3]. Горький, получив письма детей, «хотел с радости так, что все рыбы высунули носы из воды», он вспомнил о своем общении с детьми как одной из самых ярких страниц своей жизни, а затем добавил: «А потом я сделался писателем — это очень трудное дело, хоть я и люблю его. Трудно оно больше всего потому, что эти взрослые люди, которые читают книжки, должно быть, забывают, что писатель — тоже человек, и разглядывают его так, как будто он четвероногая рыба или крылатый козел» [«Школе шалунов» 1909, 219]. На упрек в безграмотности писатель честно признался: «В чем я слаб — так это в употреблении буквы „ѣ“, только вы никому не говорите об этом. Эта буква всегда меня смущает, и, когда дело доходит до нее, я чувствую себя так, как будто мне не сорок, а всего четыре года. Даже в словах „пять“, „поднять“, „понять“ — мне чудится это „ѣ“, отчего бывает, что я пишу вместо „пять“ — „пѣ“» [Там же, 218–219]. В ответ на просьбу мальчика Бори написать рассказ про воробышку и «еще какой-нибудь выдуманный рассказ, чтобы мальчики удили рыбу» [Журнал 1909] Горький написал сказки «Воробышко» и «Случай с Евсейкой», то есть выполнил заказ, поступивший от самих детей.

Общение именитого писателя с учениками бакинской школы было взаимовыгодным и продуктивным. Переписка со «Школой шалунов» помогла Горькому узнать и понять стремления юных читателей, ведь рукописный журнал отчетливо демонстрировал естественные интересы детей. По мнению А. И. Радченко, переписка со знаменитостью оказала определенное влияние на юных корреспондентов. В 1926 г. педагог писала: «...если когда-нибудь до Горького дойдут эти строки, пусть он знает, что шалунишки того времени оправдали его надежды, стали хорошими, чуткими, отзывчивыми людьми и общественно-полезными работниками, по крайней мере большинство из них, те, которые не исчезли бесследно с моего горизонта. Трое из них, в том числе и Витя, в годы гражданской войны пошли добровольцами против белых и все трое погибли. Двое умерли совсем юными. Двое состоят заботливыми женами-хозяйками своих многозанятых советской работой<sup>1</sup> мужей. Имеются уже женщина — врач — общественница и талантливая художница. Трое еще недавно были серьезными активными комсомольцами. Четверо девиц и юношей, встретившись несколько лет тому назад в одном городе, написали мне хорошее юное коллективное письмо, в котором излагали свои горячие, искренние



споры о дальнейшей судьбе Советской России и мыслимое ими их собственное участие в ее дальнейшей борьбе и строительстве, вспоминая при этом добрым словом ту общественную зарядку, которую им, совсем еще малышам, дала их „Школа шалунов“» [Радченко 1926, л. 6].

В 1910 г. Горький приветствовал юного редактора-издателя рукописного журнала «Гном» — ученика второго класса Архангельской гимназии Аркадия Гавриловича Колпакова, который приглашал писателя в качестве автора в свой журнал. Горький написал обстоятельное письмо, в котором был вынужден отказать юному издателю, но советовал не бросать писание и учиться, а также выслал деньги, открытки, марки, подписку на журнал «Природа и люди». Переписываясь с детьми в 1910-е гг., Горький убеждался в разносторонних интересах юных корреспондентов. Маленькому Илюше Френкелю, заказавшему сказку, Горький рекомендовал читать книги Л. Н. Толстого и В. Г. Короленко и написал сказку «Утро», а девочкам Вале и Марусе, увлеченным фольклором, посоветовал собирать русские песни, в которых «звучит душа народа», и присылать их. Помимо этого Горький рассылал во все концы марки и книги [Письма М. Горького детям 1958, 212–215].

В 1915 г. Горькому в руки попали материалы С. А. Левитина, опубликованные в петроградском журнале «Русская школа» [Левитин 1915]. Собранные Левитиным детские письма, рисунки, стихи и рассказы о Первой мировой войне заинтересовали писателя, и он взял на себя инициативу издания сборника детских сочинений отдельной книгой. Горький принял самое деятельное участие в ее подготовке: отбирал детские произведения с точки зрения художественной ценности, редактировал рукописи, написал объемное предисловие, а также распространял в своем кругу «Анкету по вопросу об отношении детей к войне и о влиянии войны на быт и психику детей». Книга «Интересные незнакомцы (Дети и война)» из-за разногласий с Левитиным и цензурных препон вышла только в 1919 г. [Левитин 1919]. В предисловии к изданию Горький отметил, что в детских сочинениях его, в первую очередь, заинтересовала «новорожденная мысль», «подлинное человечески-детское» восприятие войны и жизни, «социальный идеализм» детей [Горький 1919, 11]. В сборнике затрагивались проблемы психологии детства и влияния войны, революции и социальной среды на формирование характера будущих граждан (Рис. 2). Книга наглядно демонстрировала, как из пассивных зрителей жизни дети стали превращаться в активных действующих лиц, равноправных участников

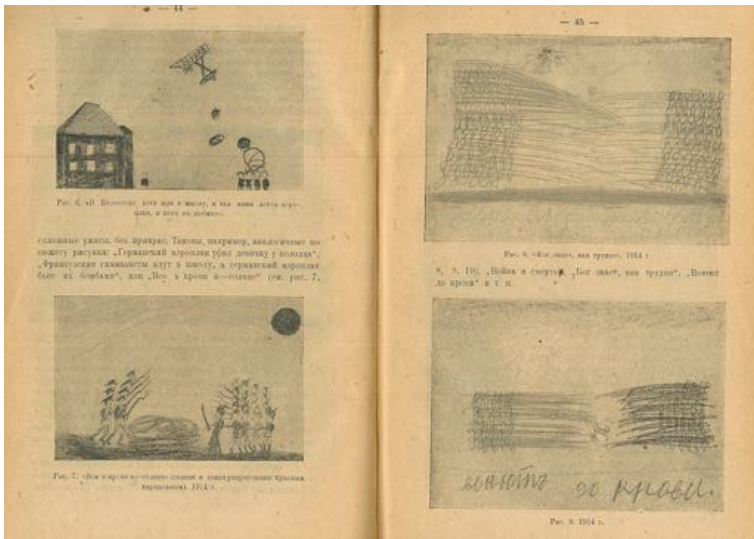


Рис. 2. Разворот книги С. А. Левитина «Интересные незнакомцы (Дети и война)». 1919

исторического процесса. «Ожили скучавшие», «о войне думают, о войне мечтают», — писал Левитин [Левитин 1919, 16]. «Социально ненужные дети оказались нужными и полезными членами общества» [Левитин 1919, 25], они начали проявлять самый живой интерес к войне: предпринимать попытки побега из дома, участвовать в работе красного креста, шить для солдат белье, писать письма на фронт. Дети «почувствовали смысл и целесообразность коллективного сотрудничества и, следовательно, смысл и целесообразность, непосредственную пользу и необходимость своей работы, своего участия в общем деле» [Левитин 1919, 26].

В докладе «Дети и современность», произнесенном на публичном заседании «Лиги социального воспитания» в 1917 г., Горький, не являясь педагогом, затронул тему воспитания детей. Он высказал мысль о том, что «формирование способностей имеет глубоко важное значение, ибо та или иная способность, будучи развита до возможного совершенства, создает талантливых и гениальных людей. — И далее добавил: — Все воспитывается, гений — тоже» [Речь на публичном заседании 1917, 81]. Говоря о задачах «Лиги социального воспитания» и представляя ее организаторские возмож-

ности, Горький предрекал: «Она устраивает мастерские учебных пособий и привлекает к работе в них детей... и вообще стремится вводить детей как можно более всесторонне в работу на самих себя, для своего образования» [Там же, 84]. Эта мысль Горького созвучна идеям А. И. Радченко, занимавшейся разработкой методик творческого развития детей в рамках свободного воспитания. Таким образом, детское сочинительство рассматривалось Горьким как ступень на пути развития творческих способностей, как этап самообразования и самосовершенствования.

\*\*\*

Зная об интересе Горького к детскому творчеству, с конца 1920-х гг. руководители детских изданий и детских коллективов присылали писателю материалы, содержащие литературные сочинения ребят, а также делились методами своей работы. В Архиве писателя сохранилось более 200 литературных произведений самых разных жанров, написанных детьми [Кудрина 2022].

На педагогический интерес взрослых к детскому творчеству обращали внимание исследователи 1920-х гг. Так, А. Покровская в книге «Основные течения в современной детской литературе» писала: «Если детское творчество глубоко интересно, детское авторство — явление сомнительное и с литературной, и с педагогической точек зрения. В литературном отношении это обычно слабые подражания взрослым писателям; в педагогической области трудно учесть, но легко представить себе влияние авторства на самосознание и самолюбие ребенка» [Покровская 1927, 32]. Оправданное культивирование детского творчества в детской журналистике, по мнению исследовательницы, «внесло много по существу нового и в темы, и в формы, и в язык детской литературы», но неумелое руководство и редактирование детских сочинений нередко приводило к тому, что множилась «штампованная корреспонденция, написанная установившимся жаргоном, совершенно безличная и изумительно одинаковая» [Покровская 1927, 35].

Горький позднее предостерегал педагогов и издателей от публикации однотипных, малоинтересных, несовершенных в литературном отношении опусов детей. В письме редактору издания «Две пятилетки» (другое название «Люди двух пятилеток»), литературному критику Г. М. Корабельникову, Горький писал:

...публикация весьма малограмотных писем детей, подписанных авторами, — вредная затея. Любоваться их сомнительной разумностью,

не упоминая о их малограмотности, о газетной шаблонности их мнений и намерений, это значит: воспитывать из отроков 13–18 лет самовлюбленное и чванное юношество. Таковое уже весьма обильно и никто не нуждается в нарочитом умножении его, никто, кроме врагов СССР. Письма эти могут быть полезны как материал, указывающий на плохую работу нашей школы, но печатать их нужно в отрывках и без упоминания имен, фамилий авторов. Иначе кое-кто из них посмотрит на публикацию письма, как на свой первый лит[ературный] опыт и вырастет графоманом, как это уже и бывает [Письмо Корабельникову 1935, л. 1].

Всю жизнь Горький боролся против «легкомысленного» отношения к труду литератора. Он получал и прочитывал огромное число рукописей, писал рецензии, давал советы, иногда негодовал на присланный материал, чувствуя фальшь и притворство. В его эпистолярии сохранилось множество советов начинающим авторам учиться, оттачивать стиль, писать ярко, ясно и образно, а также немало рекомендаций вовсе бросить писание. Так, в январе 1929 г. Горький писал членам литературного кружка профшколы г. Запорожья: «Присланные вами литературные опыты небрежностью и несерьезностью своею вызвали у меня впечатление шутки „от безделья“. Я получаю сотни рукописей гораздо более малограмотных, но в них всегда чувствуется искреннее стремление людей сказать что-то от себя и своим голосом. В произведениях ваших я этого не почувствовал» [Литературному кружку профшколы 1929, 116–117].

В 1929 г. Горький стал инициатором выпуска брошюры «Кем хотят быть наши дети» (Рис. 3). В феврале он получил от редактора журнала «Пионер» И. М. Разина письмо, в котором тот просил «написать статью или очерк о качествах нового человека, о задачах школы и пионерорганизации в области воспитания подрастающего поколения» [Письмо Разина 1929, л. 1]. На просьбу Разина Горький откликнулся предложением издать сборник «детских писем для отцов» и написал для него предисловие о недостаточном внимании к детям и пионерскому движению в стране. В Архиве писателя сохранилась машинопись плана брошюры с подзаголовком «Родителям о нашей смене», главной задачей которой был ответ на вопрос: «Какой человек нам нужен?» [План брошюры... 1929]. Издание было подготовлено очень быстро: в августе, к всесоюзному пионерскому слету, книга была напечатана. О редакторской работе Горького над этим изданием ничего не известно, но карандаш редактора, безусловно, коснулся детских сочинений.



Рис. 3. «Кем хотят быть наши дети». 1929. Обложка

Формальным поводом для выпуска брошюры послужило письмо Шуры Климовой, которое было опубликовано во втором номере журнала «Пионер» за 1929 г. с целью помочь «читателям „выйти в люди“» [Кем хотят... 1929, 11] и вызвало бурную дискуссию, которая превзошла ожидания редакции. Взрослые получили возможность познакомиться с «интересными незнакомцами», обрели необходимый для анализа работы с детьми фактический материал, позволивший выстраивать дальнейшую воспитательную работу. Издание избранных детских писем — ответов на письмо Шуры Климовой, прошедших редактуру, — стало в руках взрослых мощным идеологическим орудием и очередным шагом по созданию мифа об уникальности советских детей и их устремлений, а детское творчество, включенное в сферу советской детской литературы, которая «складывалась в первую очередь как политическая институция, призванная осуществить задачу воспитания нового человека» [Балина 2013, 8], строго регламентировалось.

Реакция Горького на выход этого издания неизвестна. Одно известно точно: Горький был противником упоминания подлинных имен в массовых изданиях. Так, в статье «О детях» (1930) он

приводит цитаты из писем, но никогда не называет фамилий корреспондентов, предпочитая расплывчатые характеристики: «одна дивчина с Украины», «тринадцатилетняя девица из Вятской губернии», «деткор Андрюша», «маленький корреспондент» и т. п. [О детях 1930, 420]. Кроме этого, Горький, прекрасно сознавая роль и значение должного руководства в воспитании, в статье «О новом и старом» (1927) констатировал:

*Любить детей — это и курица умеет. А вот уметь воспитывать их — это великое государственное дело, требующее таланта и широкого знания жизни* (курсив автора. — Е. К.). <...> Детей должны воспитывать люди, которые по природе своей тяготеют к этому делу, требующему великой любви к ребятишкам, великого терпения и чуткой осторожности в обращении с будущими строителями нового мира.

Никогда еще дети не были так дороги, как теперь, когда перед ними — дело мировой важности, дело, удивительно успешно начатое их матерями и отцами, дело, которое постепенно будит среди трудящихся всего мира разум и волю к новой жизни [О новом и старом 1927, 297–298].

В упомянутой статье «О детях» Горький цитировал десяток писем школьников и заключал, что «наши ребята весьма сильно тяготеют к литературной работе» [О детях 1930, 426]. Он привел пример «нормального творчества мальчика восьми лет», противопоставив его опусу одиннадцатилетнего американского автора, написавшего книгу под названием «Жизнь президента Гувера», в которой юный биограф писал «о женской коварности, о роли мужчины в браке и так далее» [Там же, 425] и сделал вывод, что ему ближе детское творчество, соответствующее возрасту. Здесь же Горький призывал «создать специальный орган, который рассказывал бы всесоюзным отцам и матерям, как думают и работают дети на всем пространстве необъятного Союза» [Там же, 428].

Вскоре Горький горячо приветствовал появление книги, написанной детским коллективом под руководством писателя В. В. Лебедева «Мы живем в „Гиганте“» [Мы живем 1930] (Рис. 4). Написанная учениками школ села Елани (Ирбитский округ, Свердловская область), деткорами журнала «Дружные ребята», она привлекла внимание Горького не только своим предисловием, в котором В. В. Лебедев писал о непростой истории коммуны «Гигант», ее проблемах, об инициативных крестьянских ребятах и их родителях, участниках гражданской войны. Задуманная как агитационная брошюра, повествующая о трудностях и достижениях коммуны, книжка была разделена на несколько отделов («Отцы и



Рис. 4. «Мы живем в „Гиганте“». 1930. Обложка Г. Орлова

деды», «Как раньше работали», «От старых сказок к новой жизни», «Тракторы пришли», «В колхозе», «Враги коммуны», «Отцы революционеры», «Культурная армия», «Своим братьям на западе») и состояла из художественных текстов разных жанров. Помимо рассказов подростков 12–17 лет, в сборник вошли сказки, стихи, рисунки. Горький, обильно цитируя предисловие Лебедева в статье «О детях», обратил внимание на воспитание молодежи суровой жизнью и рост активистов на местах, участие их в строительстве новой жизни. Горький, к сожалению, ничего не сказал о художественных достоинствах приведенных в книге детских рассказов, но добавил: «...дети начинают оправдывать и утверждать в титуле „Союз Социалистических Советов“ понятие „социалистических“» [О детях 1930, 428]. Несмотря на всю уникальность, книга не при-

влекла к себе всесоюзного внимания, в отличие от следующего издания, о котором пойдет речь.

\*\*\*

Самое яркое и, пожалуй, самое шумевшее детское издание 1930-х гг., поддержанное Горьким — книга «База курносых». История ее создания нашла отражение в мемуарах участников, однако до сих пор сборник и его материалы не стали объектом серьезного научного исследования. «База курносых» — довольно яркий пример детского творчества, удачный опыт коллективной работы, уникальный в своем роде и не случайный.

Книга была написана тридцатью участниками литературного кружка, который возглавлял в Иркутске поэт Иван Иванович Молчанов-Сибирский. Поименно в конце книги были названы самые активные авторы: Гриня (Григорий) Ляуфман 12 лет, Або Шаракшанэ 11 лет, Рафа (Рафаил) Буйглишвилли 13 лет, Баир Шаракшанэ 12 лет, Соня (Софья) Животовская 13 лет, Алла Каншина 13 лет, Аня Хороших 13 лет, Шура (Александра) Ростовщикова 14 лет, Ада Розенберг 14 лет, Тома Гуркина 14 лет, Тамара Гуднина 14 лет, Володя Персигов 15 лет, Женя Безуглова 15 лет, Ара (Ариадна) Манжелес 14 лет, Галя Кожевина 18 лет, участвовали в создании книги Юра Буйглишвили, Нина Киселева, Маляровская и другие.

Книга была задумана на одном из первых собраний литературного кружка 6-й фабрично-заводской девятилетки (ФЗД) — 4 октября 1933 г. [База курносых 1962, 235]. Несколько месяцев кипела работа, и уже 17 февраля 1934 г. книга была сдана в набор, а 5 апреля подписана к печати и отпечатана в Иркутске в количестве 10 тысяч экземпляров.

«База курносых» — наглядный пример того, как эпоха индустриализации коснулась не только промышленности, но и детского творчества. Книга создавалась ударными темпами. Это был своеобразный детский ответ на «Призыв ударников в литературу», поддержанный Горьким<sup>2</sup>, а также на обращение Горького к ребятам СССР. В период организации издательства «Детгиз», в 1933 г., когда намечался план издания литературы для детей, Горький через открытое письмо, помещенное в центральных газетах, обратился ко всем детям Советского Союза с вопросом, что они читают и какие книги бы хотели прочесть. Обращение нашло дружный отклик среди детей: было прислано около двух тысяч коллективных и индивидуальных писем, в которых дети высказывали свои мысли



о детской литературе. С. Я. Маршак, анализирующий «всесоюзную переписку», с гордостью и восхищением писал о масштабе и серьезности «откровенного разговора между литературой и ее читателем» [Дети отвечают Горькому 1934, 322]. Дети, получив право громко говорить о собственных делах и нуждах, становились полноправными участниками литературного процесса и своим творчеством вносили вклад в общее дело. Не стоит забывать также о том, что призыв и обращение Горького попали на благодатную почву: в Иркутске благодаря энтузиастам своего дела велась очень серьезная литературная работа с детьми. К 1935 г. здесь работало свыше 20 литературных кружков, в которые входило около 500 человек, и были организованы литконсультации для начинающих авторов [Юрьева 2007, 174].

19 июля 1934 г. ребята послали книгу пролетарскому писателю с дарственной надписью: «Дорогому Алексею Максимовичу от авторов книги», — а также приложили следующее письмо, которое не воспроизводилось в изданиях «Базы курносых» и сохранилось в Архиве А. М. Горького. Приведу его полностью:

Алексей Максимович!

Вот время идет и идет, а мы сидим на зеленой полянке и придумываем, как бы так написать вам письмо, чтобы просто... и хорошо, как у вас в книгах. Когда шли мы сюда, то много слов было... Но вот сейчас все они из головы выскочили, разбежались, точно бурундуки с пушистыми хвостиками от наших песен. «Отчего это?» — спрашивает каждый себя. Может быть, оттого, что пузатые, зеленые пауки, как настоящие электромонтеры строят из шелковых паутинок телеграфные сообщения между сосен. Строят и немножко отвлекают наше внимание. А может быть, это и оттого, что хоть мы каждый день бываем в лесу, но с новым разом шуршанье листьев, крики птиц и игра солнца в иголочках сосен кажется по-прежнему новой, и так хочется смотреть и слушать это все, что не можем никак сосредоточиться. Но мы решили вам написать обо всем и что мы сейчас думаем, чтобы всю рассеянность на бумагу выложить, а дальше писать как полагается настоящим пионерам. Мы, Алексей Максимович, красногалстуки, авторы книги «Базы курносых». Книгу эту посылаем вам для того, чтобы вы познакомились с каждым из нас, хотя бы по написанному, потому что хотим вести с вами переписку. Потом еще хочется нам очень, Алексей Максимович, чтобы вы дали оценку всей нашей «Базе курносых», рассказали бы о недостатках, как их исправить и что в ней хорошее, чтобы мы могли бы учиться писать хорошо. Когда наша «База курносых» вышла (а ждали мы ее долго, как писатели настоящие), то многим она понравилась, но некоторым нет. Чтобы твердо знать

цену нашей книги, мы решили обратиться к вам, Алексей Максимович, как к лучшему пролетарскому писателю. Сами мы ведь плохие критики, хоть знаем, что есть недостатки, но кажется нам наша «База курносых» очень хорошей. А вот если вы нам расскажете все о ней, то тогда мы как себе поверим и в следующий раз, если будем писать, то уж гораздо лучше. Сейчас мы живем в лагере Олхе (это село за 35 км от г. Иркутска). Нас здесь 300 человек. Лагерь у нас словно лес, весь его ребята елками обсадили, а кругом горы — большие такие и вечно-зеленые, потому, что там тайга. Наша любимая речка Ольховка синей лентой опоясала лагерь. Любимая потому, что очень большое удовольствие погружать свои, коричневые от солнца тела в холодные струи речки. Здесь в лагере, живя с нашими пионерами, мы работать не бросаем — у нас литкружок, даже наоборот, больше стал. Многие хорошо стихи пишут и поэтому мы решили к концу лагерного сезона выпустить здесь литературный журнал. Может быть, после лагеря, поедем к вам в Москву, Алексей Максимович. Горком Комсомола, хочет за книгу нашу, нас к вам послать. Если приедем, тогда все расскажем: как работали над «Базой курносых», как писали и ждали ее. Ехать в Москву нам очень хочется, ведь Москва, это столица нашего союза. Мы хотим все, все там посмотреть, а потом приехать и рассказать, что увидим, тысячам других ребят нашей Восточной Сибири.

Что это? Мы все очень удивляемся. Солнце, которое когда мы пришли в лес, было немножко только наклонено, теперь уже совсем, совсем садится. Нам иногда кажется, что у вас в Москве солнце садится как-то по-другому. У нас в лагере, оно уходит за вечно зеленые горы большим розовым диском и в лесу всегда, как и сейчас, деревья кажутся темнее. Все принимает другую — розоватую окраску. Синяя лента Ольховки делается тише, она сейчас отсюда — с горы, кажется тоже сине-розовой. Вот гудит горн, как и в прошлом году, его звуки летят далеко, далеко к темнеющему небу. Солнце, сквозь пушистые ветки сосен, ласково и тепло шлет нам свои лучи — это оно прощается. Голос горна, повторенный эхом леса, уже замер. Он позвал на нашу зеленую линейку. Будем спускать флаг сейчас. Нужно торопиться. До свидания, дорогой Алексей Максимович! Шлем вам свой огромный, огромный привет! Будьте здоровы!

Всегда готовы!

Олха. 19/VII–34 г.

*Шура, Ара, Галя, Женя, Соня, Аня, Рафа, Гриша, Баир.* В. С. Край [Письмо пионеров 1934, л. 1–4].

Главная цель «Базы курносых» — показать обычных детей Советского Союза в обычной для них обстановке. В предисловии авторы писали:

В книжке нашей мы описываем главный раздел пионерской работы — работу в школе. Описываем отдых наш и экскурсию в Кузбасс.

Почему мы в основном пишем об учебе. Решение ЦК партии о пионерах отразилось на базе. Нам дали хорошего вожатого, средств, стали к нам чаще заглядывать комсомольцы с фабрики, из райкома. И решили мы этой книжкой ответить, рассказать, как призыв партии выполняем. Очень хочется нам рассказать, как мы отвечаем на то внимание, которое уделяет нам Советская власть. Вот поэтому главное хотим здесь рассказать, как за учебу деремся [База курносых 1934, 4].

Установка на обычность, заурядность — ключевая в книге: «Школа наша серая и неприглядная, такая же, как и ее ученики» [База курносых 1934, 6]. Новаторством сборника стало создание образа коллективного автора: в данном случае — коллектива пионеров шестой фабрично-заводской школы города Иркутска, владеющих разными литературными техниками. Образцовый труд их предвосхитил слова Горького, произнесенные на Съезде писателей: «Советская литература, при всем разнообразии ее талантов и непрерывно растущем количестве новых, даровитых писателей, должна быть организована как единое коллективное целое»<sup>3</sup> [Первый съезд... 1934, 17]. Принцип коллективного творчества был описан в предисловии к книге: план книги был разбит на части, каждый писал свою часть, затем в литкружке тексты читали, обсуждали, редактировали. Формально принцип коллективного творчества соблюдался тем, что ни одна из частей не была подписана, имена стояли только в самом конце, в разделе «Немного об авторах».

Нарочито отстраненно представлен в книге руководитель детского проекта — поэт И. И. Молчанов-Сибирский — редактор журнала «Будущая Сибирь», член Иркутской писательской организации, заместитель председателя Оргкомитета Восточной Сибири по подготовке Съезда советских писателей. Ему отведена скромная роль литературного наставника, направляющего творческую мысль членов коллектива. С обсуждения его книжки «Милая картошка» началась работа кружка. Именно он сдружил пионеров, научил бережному отношению к слову и друг к другу; курносые вспоминали, «как умел он направить жаркий спор, вовремя охладить разгоревшиеся страсти, поддержать своего опечаленного „творческими неудачами“ маленького товарища» [Ришина 1967, 13]. Во время Великой Отечественной войны Молчанов-Сибирский был писателем фронтовой газеты «На боевом посту», впоследствии более двадца-

ти лет возглавлял Иркутскую писательскую организацию, выпустил свыше двадцати поэтических книг, был членом Советского комитета защиты мира, депутатом областного Совета. Воспоминания учеников о нем вошли в однотомник «Мое предместье» [Молчанов-Сибирский 1985].

Созданная большим коллективом, «База курносых» представляет собой один локальный текст, максимально адаптированный для детского восприятия. Описание пионерских будней перемежается с изображением города и величественной Ангары: «От Ангары веет вечерней свежестью, над городом серая пленка дыма. Перекликаются гудки фабрик, далеко-далеко на горе маячит темно-зеленый лес» [База курносых 1934, 16]; «Вот и последние дома. Вот еще, еще, все. Зашли на гору. За спиной в низине серый город тонул в беловатой дымке... Сбоку, за обрывом, летит синеющая Ангара. А в глазах убегают вдаль снежные, искрящиеся холмы, далеко, далеко к Байкальским горам. Ох, как сильно стучит сердце от радости и нетерпения» [Там же, 83]; «Солнце уползло за далекие холмы. Зеленовато-белая, от тумана Ангара спокойно продолжала свой бег. Окутанный темнеющей дымкой город зажигал приветные огни электричества» [Там же, 86]; «Голубая, широкая Ангара, выпуская струйки тумана, убегает, как всегда, за горизонт» [Там же, 128]. Описали ребята первое путешествие — в Кузбасс, в Новосибирск, на Комбайнстрой. Свои впечатления от нового города они кратко изложили в нескольких предложениях: «Ну и город же этот Новосибирск, дома один другого красивей, улицы широкие, не то, что в Иркутске. Под конец пошли на площадку Динамо, здесь у них — прекрасная водная станция, красивый клуб, только Обь нам не понравилась. Уж очень тихая — не поймешь, в какую сторону течет. Да и грязная, не то, что Ангара» [Там же, 20]. Природа, восхищающая ребят, ее мощь противопоставлена достижениям человека, грандиозным проектам — заводам, великим сибирским стройкам. Пионеры устремлены в будущее, они гордятся тем, что вместе со всеми строят будущее:

Мы радуемся: ведь и мы работаем, строим новую школу. Мимо мелькают люди высокие и низкие, старые и молодые, девчата в красных платках и простоволосые. И очень интересно делается, — как это все люди разные, а дело делают одно. Не только в нашей Сибири, а во всей стране даже. Все социализм строят. К коммунизму идут. К нему и за границей стремятся рабочие. Мы, когда вырастем, также работать будем, как они, даже еще лучше [Там же, 12–13].



Рис. 5. «База курносых. Пионеры о себе». Иллюстрации А. Манжелес. 1934

Сборник «База курносых» не отличается жанровым разнообразием. В него включены короткие рассказы и очерки, сценки-диалоги, а также представлено одно стихотворение Гали Кожевиной «Возвращение», которое в последующих переизданиях подверглось небольшой стилистической правке. В первом издании была также напечатана требующая комментариев глава Володи Персикова «Сто девяносто четыре процента» о подписках и займах, однако в последующих изданиях она не печаталась. Книга была иллюстрирована Арой Манжелес, талант которой был замечен и оценен Горьким (Рис. 5).

В июле 1934 г. о коллективной детской книжке заговорили критики. В журнале «Детская и юношеская литература» вышла статья Ст. Злобина «О детском творчестве». Он обратил внимание на формирование у школьников неправильного отношения к литературному труду. По мнению критика, детям свойственно выдумывать, большинство способны неплохо сочинять, но, зараженные славой, преждевременно захваленные, они считают литературное творчество легким делом, приносящим немалый доход. Злобин отметил:

Литературные кружки в школе и пионеротряде должны существовать, но их работа ни в коем случае не должна захватывать ребенка целиком. Кружковод должен всегда следить за тем, чтобы у каждого из круж-

ковцев сохранялся какой-то боковой интерес, будь то интерес к химии, электротехнике, авиамоделированию или какой-либо иной.

Литературные детские странички должны существовать, но эти странички непременно должны быть руководимы кем-то из квалифицированных писателей, с тем чтобы ни одна строка детских произведений не печаталась в тысячах экземпляров как зрелое произведение, а лишь с надлежащей критической оценкой [Злобин 1934, 2].

Коллективный опыт иркутских пионеров был назван критиком «литературно обработанными записками об интересных фактах», «интересной и грамотной книжечкой, без литературного манерничанья, хотя иногда с литературной иронией, обнаруживающей критическое отношение авторов к событиям, которые остались уже за плечами их небольшого возраста» [Злобин 1934, 3]. Руководителя кружка Злобин похвалил за то, что «он сумел не испортить ребят литературщиной, за то, что он сумел сберечь так много наивного непосредственного детского в ребятах, которыми руководил. Книжка написана не „будущими литераторами“, не вундеркиндами, а сегодняшними литкружковцами, славными ребятами, настоящими живыми пионерами Советского Союза» [Там же]. Говоря в целом об охватившем страну литературном движении, о литературных школах и их руководителях, Злобин напомнил:

Наша задача — дать им правильное познание мира и наша же задача — внимательно, бдительно следить за их отношением к окружающему, воспитывая и политически, и эстетически, организуя и выращивая вкус.

Не массовое производство литературных вундеркиндов, но массовая пропаганда литературной грамотности и любви к литературе — вот задачи литкружка и литературной странички, вот задача писателя в работе с детьми [Там же].

Детская коллективная книга, отличившаяся своей искренностью и непосредственностью, привлекла внимание Горького. «Базе курносых» он посвятил статью «Мальчики и девочки», опубликованную 8 августа 1934 г. в газетах «Правда» и «Известия». Горький процитировал наиболее яркие моменты и напомнил, что эта книга — «первая попытка пионеров рассказать о себе» [Мальчики и девочки 1934, 293]. Не забыл он упрекнуть профессиональных писателей в недостаточном внимании к детям, выделил и процитировал главу «А писатели...», написанную Або Шаракшанэ. В личной беседе с курносыми Горький призывал ребят не зазнаваться и не гениальничать [Кассиль 1934].

9 августа 1934 г. Горький написал юным авторам письмо, которое было опубликовано 14 августа в «Правде» и «Известиях». В нем были сказаны важные, не раз цитировавшиеся слова:

Разумеется, это — еще не литература, а только приближение к ней, и — приближение очень издалека. <...> Нужно учиться писать о людях, о жизни так, чтоб каждое слово пело и светилось, чтоб лишние слов во фразе не было, чтоб каждая фраза совершенно точно и живо изображала читателю именно то, что вы хотите показать. Есть очень серьезная разница между умением показывать и рассказывать, разница эта для вас пока еще неуловима, и объяснить вам ее крайне трудно. Вы поймете ее тогда, когда накопите больше разнообразных впечатлений и необходимого для литераторов запаса слов.

Соня Животовская, Грinya Ляуфман, оба Шаракшене, Алла Каншина, Аня Хороших, Ада Розенберг, Тома Гуркина, Кожевина, Гуднина, Ара Манжелес, Ростовщикова, Персиков, Рафа Буйгишвили, Женя Безуглова — все пишут разговорным языком, почти совсем не показывая лиц, фигур, жестов, различия характеров и настроения, места действия. Этому необходимо учиться. <...> Очень радостно видеть, что ваш коллектив такой разноплеменно пестрый, и очень хочется верить, что чем дальше, тем больше и крепче будет связывать вас в единую творческую силу дружная работа самовоспитания [Пионерскому кружку 6-й ФЗД 1934, 229–230].

Такое внимание к «Базе курносых» накануне проведения Первого Съезда советских писателей вызвало ажиотажный интерес к иркутским пионерам и их литературному опыту со стороны общественности (Рис. 6). Пионеры были приглашены на Съезд (не все, правда, смогли приехать в Москву), коллективно готовили речь, и произнести ее поручили Алле Каншиной. Она выступила на утреннем заседании Съезда 19 августа 1934 г. [Первый съезд 1934, 38]. В дни Съезда авторы «Базы курносых» дважды побывали в гостях у Горького: 19 августа в доме на Малой Никитской, где познакомились с С. Я. Маршаком, М. Ильиным, Л. Кассилем и читали свои стихи, а 25 августа были приглашены на дачу в Горки. Писатель подарил каждому книгу «В людях» с автографом. «Последняя книга надписана мне», — вспоминал Молчанов-Сибирский, приводя в своей статье дарственную надпись Горького: «Дяде Ване. Молчанову-Сибирскому. Хорошее дело делаете, дядя. *М. Горький*. 19 августа 1934 г.» [Молчанов-Сибирский 1941, 112].

Об уникальном опыте иркутских пионеров писали Н. Огнев, рассказавший о «сладкой» (за неимением клея ребята при создании газеты использовали сахар) стенной газете «База курносых —



Рис. 6. М. Горький, И. Молчанов-Сибирский, А. Лахути среди иркутских пионеров на Съезде писателей. 1934

на колесах!» и отметивший, что курносые помимо литературы интересуются музыкой, живописью, шахматами, спортом [Огнев 1934]. Критик Л. Борисов, интервьюирующий пионеров, назвал любимых поэтов и прозаиков Аллы Каншиной [Борисов 1934]; А. Каменногорский и Л. Кассиль описали встречу ребят со «старшим писателем СССР» в доме на Никитской [Каменногорский 1934; Кассиль 1934].

Автор в «Комсомольской правде», скрывшийся за инициалами «Е. К-ко», отметил бурное любопытство взрослых к вышедшей книге детей: «об авторах „Базы курносых“ стали складывать легенды, стали говорить, что у нас растут „пятнадцать Толстых“, что это какие-то вундеркинды», — и развеял в статье слухи. По его мнению, «литературными красотами книжка не блещет, мастерства здесь нет <...> Написана она без фальши, — вот чем она хороша. К этой книжке надо подходить, как к человеческому документу. От книжки веет бодростью, весной. Читаешь и зримо чувствуешь, как умно и звонко живут наши советские дети» [К-ко 1934, 4]. Главным достоинством книги признавалось то, что «такая книжка убеждает больше, чем блестящий доклад или статья о жизни наших советских детей. Если такая книжка залетит за границу, будет ее читать пролетарии других стран, еще яснее станет им, что



капиталистический строй украл детство у их сыновей» [Там же]. В заключение автор статьи призывал:

Нам нужны умные, глубокие, правдивые и художественные книги о людях и делах нашей страны. Нам нужны такие книги о стариках, о юношах и девушках... о детях, о рабочих, о колхозниках, о моряках и т. д. Но будет прекрасно, если люди будут так же писать сами о себе, как написали иркутские дети. Это будут очень правдивые книги. Некоторые из авторов этих книг вырастут в мастеров слова, а некоторые просто дадут богатейший материал о буднях нашей страны. Такой материал войдет в историю. В других странах это невозможно. У нас же налицо все условия [К-ко 1934, 4].

Автор статьи в журнале «Будущая Сибирь» заметил, что весь тираж книги находится в личных библиотеках активного советского читателя и купить ее невозможно. «Одновременно с ростом интереса к этой книге со стороны широких читательских масс растет интерес к ней начинающих писателей, и не в меньшей мере мастеров большой художественной литературы. Последние хотят изучить пути коллективного творческого опыта „Базы курносых“» [Зигур 1934, 95]. Рецензент отмечал также, что «перед писателями всего Союза и в частности Восточносибирского отряда стоит задача организации новых книг силами новых авторских коллективов» [Там же], и чтобы опыт был осмыслен и творчески повторен, к статье прилагался библиографический список статей и заметок о «Базе курносых», вышедших в центральной и местной печати [Зигур 1934, 96–98].

Во время проведения Съезда писателей было решено переиздать книгу в Москве, бóльшим тиражом. Второе издание, включившее письмо Горького, вышло в конце декабря 1934 г. и сразу было отправлено писателю [База курносых 1934а]. Эта книга сохранилась в библиотеке Горького со следующими дарственными надписями:

Алексей Максимович, вам новая — только что испеченная. Помните о нас, таежных ребятах, а мы вас крепко любим и никогда, никогда не забудем. *Соня Животовская.*

Алексей Максимович!!! Прорабатываем советских писателей. Обязуюсь сдавать все последующие четверти не ниже хорошо. Прямо не знаю, что писать, не могу собраться с мыслями. *Гриня.*

Алексей Максимович!!! Я бы очень хотел видеть вас, но мне не удалось<sup>4</sup>. Я читаю ваши произведения, и они мне очень нравятся. *Або Шаракшанэ.*

Алексей Максимович! Вы меня не знаете, потому что я новый им. *Шурик Брянчуков*.

Алексей Максимович! Жалею очень, что опоздал. Много потерял. Прорабатываем вашу биографию. *Баир Шаракшанэ*.

Первый экземпляр книги, даже и второго издания — большая радость. Единогласно решили послать Вам, Алексей Максимович. После бесед с Вами ребята критически относятся к этой книге. Над второй начинают работать больше. Все занялись «прорабатыванием» советских писателей. Крепко жму руку. *Дядя Ваня*. 28/XII. Иркутск.

Алексей Максимович! Эта книжка самая первая вышла из типографии. 28/XII-34 г. *Женя Безуголова* (Доктор Джек)<sup>5</sup>.

Алексей Максимович! Написать хотелось-бы... ну... ну во весь лист, но нас 15, поэтому ограничиваюсь тем, что крепко-крепко жму руку и за всех и за себя. *Ара*.

Привет от «больных»!!! Алексей Максимович! Хочется написать что-нибудь хорошее. Да ничего не придумаешь. Мы поправились и сейчас себя очень хорошо чувствуем. *Алла Канишина*.

Алексей Максимович, мы, больные, уже занимаемся и догоняем, а сейчас во время каникул обещаем догнать в учебе и хорошо работать. *Аня Х*.

Алексею Максимовичу, о котором мы всегда вспоминаем с любовью. *Ада*.

Алексей Максимович! Написала бы вам много, много слов, но я их еще очень мало знаю. Самый вы лучший в мире человек, которого зовут Алексей Максимович! *Шура Ростовщикова*.

Прорабатываем советских писателей. Обещаю «сдать вас» на очень хорошо, а «Челкаш» мне, Алексей Максимович, здорово понравился. *Рафка Буйглишвилли*.

Ясно, что встреча с вами — один из лучших дней в нашей жизни. И любим мы вас, как миллионы людей земли. Часто кажется, что я люблю Вас больше из всех людей. Но это, ясно, не верно. Вас все очень любят. Ваша *Галя* [Личная библиотека... 1981, 36].

По возвращении в Сибирь курносые написали Горькому письма и рассказали о поездке и встречах с ним в книге «В гостях у Горького» [База курносых в гостях 1936]. В 1962 г. книги были переизданы [База курносых 1962], а в 1987 г. вышла третья книга — «„База курносых“ продолжается» [База курносых продолжается 1987].

22 октября 1934 г. Горький написал авторам «Базы курносых» второе письмо, когда получил от ребят авторские и коллективное

письма. В нем были такие важные слова: «Величайшее счастье, какое может заработать человек, это — счастье чувствовать себя нужным и полезным детям» [Письмо авторам... 1934, л. 1]. «Все-союзный дедушка»<sup>6</sup> Горький, давно переписывающийся с детьми, признавался: «Я очень высоко ценю дружеское отношение ребят ко мне», а затем позволил себе личное отступление: «Весною этого года у меня умер сын, талантливый парень. Это был весьма крепкий удар по сердцу мне. Но я вытерпел его бодро, потому что знаю: есть немало ребят, дорогих мне, любимых мною. Затем — приехали вы. Очень вовремя, ребята, очень подбодрил меня ваш приезд, обрадовали ваши веселые, умные глаза» [Там же]. Горький тяжело переживал преждевременную смерть единственного сына<sup>7</sup>, приехавшие из Иркутска ребята, по его словам, помогли ему отвлечься от грустных мыслей.

Зная о желании курносых написать вторую книгу, Горький советовал:

...не торопитесь с выпуском второго сборника рассказов! Он должен быть гораздо лучше первого и, конечно, будет больше его, а материал — разнообразнее, труднее: путь до Москвы, Москва, обратный путь. Все это потребует работы серьезной и тщательной. Я предлагаю вам: когда дядя Ваня прочитает весь материал, — пошлите рукописи мне, я бы тоже просмотрел и — «покритиковал» их. Поймите: вам начнут подражать, значит: вы должны сделать что-то образцовое, достойное подражания. А подражать — будут: пионерство очень цепко хватается за все хорошее. Ну, конечно, бывает, что соблазняется и плохими примерами [Там же].

Ответил Горький и о задуманном ребятами литературном журнале:

«Журнал» школьный — затея добрая и — на мой взгляд — Алина должна быть дельным редактором. Если в журнале будете критиковать друг друга — делайте это серьезно, но — мягко, не обижая человека, не отбивая у него охоту работать. Имейте в виду: одно дело — сам автор, другое — его возраст, степень его грамотности, его умение писать. Вообще — живите дружно, сохраняя уважение друг к другу и помня, что хотя человек — всех дел мастер, но коллективное дело значительнее человека и для того, чтоб оно хорошо удалось, необходимо найти в каждом члене коллектива его лучшее, наиболее ценное качество и это качество умело использовать... <...> Шаракшаны должны написать для журнала о своей поездке по Байкалу, только — без знаков восклицания, как написали в письме ко мне, Соне — советую изобразить встречу с матросом и строителями Комсомольска [Там же].

По какой-то причине ребята не получили этого письма (оно было написано в Тессели и сохранилось в Архиве), о нем им стало известно только в 1967 г., когда они уже взрослыми приехали в Москву на Малую Никитскую.

27 октября 1934 г. Горький обратился к своему секретарю П. П. Крючкову: «Весьма прошу Вас посылать „Курносым“ новые — подходящие для них — книжки. Думаю, что следует послать Рубинштейна „Повесть о 47-и нижних чинах“ и Грэйс Ламкин „Я добываю свой хлеб“» [Письмо Крючкову 1934]. Эти и другие книги были посланы в Иркутск.

Никто из авторов «Базы курносых» не стал профессиональным писателем<sup>8</sup>. И это не только потому, что взрослые, окружавшие юных литкружковцев, сумели внушить им, что труд литератора сложен и ответственен. В редакции «Пионерской правды», куда ребят пригласили после Съезда писателей, состоялся разговор с человеком «с угловатыми плечами и в очках», который был описан во второй книге «В гостях у Горького». Обращаясь к курносым, он сказал: «Ребята, нельзя быть односторонне развитыми. Вы дали хороший пример: написали книгу. Молодцы, ребята, я хвалю вас! Но этого мало, надо быть примером во всем: надо быть значкистом БГТО, надо быть юными ворошиловцами, надо уметь строить авиамодели... <...> Не забывайте, ребята: сперва учиться, а профессию выбирать потом!» [База курносых в гостях 1936, 72]. На вопрос: «Ну, а что, ребята, вы, наверное, теперь все хотите быть писателями?» — литкружковцы единодушно ответили, что не хотят быть писателями [База курносых в гостях 1936, 72], но, по их собственным признаниям, любовь к литературе они сохранили на всю жизнь. По возвращении в Иркутск литкружковцы сразу принялись за создание новой книги. «Требования к себе у ребят возросли. Каждая страница... вызывала ожесточенные возражения. Нельзя так писать. Не забывайте требования Алексея Максимовича: „Так писать, чтобы каждое слово пело и светилось“. Это было трудно, но мы работали упорно и настойчиво», — вспоминал И. И. Молчанов-Сибирский [Молчанов-Сибирский 1987, 62]. Результатом явилась книга «В гостях у Горького». Через 30 лет Анна Каншина вспоминала: «Наш школьный литературный кружок просуществовал несколько лет. Главный итог его деятельности не в том, что написаны и изданы две книги. Самое ценное, как предсказал Алексей Максимович, в том, что мы научились коллективно и в какой-то мере творчески работать, в кружке родилась наша дружба, связавшая всех крепко, на всю жизнь» [Ришина 1967, 13].

«Воспитание гениев», о котором ранее говорил Горький и за которое по-своему был ответственен, а также графомания и снижение литературного качества стали принимать во второй половине 1930-х гг. массовый характер [подробнее см.: Доклад Ставского 1934; Добренко 1999]. О массовом литературном движении свидетельствуют также многочисленные письма и произведения литкружковцев, рабкоров, селькоров, начинающих авторов самых разных возрастов и профессий, поступившие на адрес писателя и сохраненные в Архиве А. М. Горького ИМЛИ РАН. Незадолго до смерти, в письме редактору «Комсомольской правды» В. М. Бубекину, в мае 1936 г., Горький, измученный обидами на него некоторых молодых писателей, получивших сначала одобрение, а затем осуждение за малограмотность и недобросовестность, признавался: «Вообще мы несколько торопимся фабриковать гениев. В этом виноват и я» [Письмо Бубекину 1936, л. 3].

Успех «Базы курносых» был во многом связан с тем, что о быте и жизни пионеров написали сами пионеры. Сотрудник Института детского чтения, специалист по детской литературе И. А. Желобовский сетовал в 1926 г. в статье «Пионеры в литературе» на отсутствие достойных книг о пионерах и пионерском движении: «Быть может, только писатели, которые растут и вырастут из среды пионеров, пройдя хорошую литературную школу, дадут нам то, чего мы ждем» [Желобовский 2013, 36]. Через восемь лет иркутские пионеры под руководством опытных наставников изобразили жизнь своего отряда, базы, звена. Коллективная детская книга, носившая во многом экспериментальный характер, позволила авторам заявить о себе и продемонстрировала счастливую, насыщенную общественными делами жизнь советского ребенка. Требовательные взрослые читатели получили возможность познакомиться с литкружковцами и пионерами, вникнуть в их интересы и вкусы. Советское государство, придававшее детской книге как средству воспитания огромное значение, получило заветное коллективное издание, которое сделало «полезное, нужное дело» и осталось «ярким штрихом кипучих 30-х годов» [База курносых продолжается 1987, 106].

\*\*\*

Опыт иркутских пионеров очень скоро нашел последователей по всей стране. Так, в Архиве А. М. Горького сохранилось письмо ответственного секретаря редакции газеты «Молот» А. Михалевича от 23 декабря 1934 г., в котором он сообщал, что в Азово-

Черноморском крае готовится книга о водителях машин в колхозах, и дети привлечены к этой работе. Михалевич прислал Горькому выписки из 19 сочинений колхозных школьников 7 класса на тему «Что я знаю и думаю о машинах» [Письмо Михалевича 1934].

В мае 1935 г. Горький приветствовал выход коллективного сочинения (не совсем детского, правда) — повести «Атаман Пузырь». Шестнадцатилетний Ерминингольд Дульнев, восемнадцатилетний Виктор Корнев и двадцатилетний Борис Иртышский — воспитанники трудкоммуны «Чекист» в Томске — за четыре месяца написали (повесть датирована 24 сентября 1934 — 10 февраля 1935) и самостоятельно напечатали книгу в типографии коммуны<sup>9</sup> [Атаман Пузырь 1935]. Повесть авторы посвятили Горькому и отправили в Москву. В ответном письме Горький написал: «Книжку вашу получил, прочитал; за посвящение ее мне — спасибо, ребята! Книжка читается с большим интересом, но было бы еще интересней, если бы вы дали рукопись проредактировать какому-нибудь опытному литератору или же прислали ее мне» [Иртышскому, Дульневу и Корневу 1935, 232]. Как и другим начинающим литераторам, писатель напомнил авторам повести о необходимости учебы, о заботливом отношении к материалу и ярком его освещении. Второе издание вышло уже с редакторской правкой профессионального писателя В. А. Итина в 1936 г. [Атаман Пузырь 1936], назвавшего книгу «талантливой и правдивой» [Итин 1935, 223]. Во многом благодаря вниманию знаменитого писателя авторы, бывшие беспризорники, продолжили свою литературную деятельность и стали журналистами.

В январе 1936 г. Горький одобрил намерение пионеров города Игарки написать книгу о жизни детей Заполярья и предложил план издания. Книга «Мы из Игарки», изданная под руководством опытных литераторов и редакторов — С. Я. Маршака, А. М. Климова и Т. Г. Габбе, — вышла уже после смерти писателя — в 1938 г. [Мы из Игарки 1938]. Горьковские слова — «вашу книжку будут читать тысячи детей Союза, да, пожалуй, и за границу перескочит она» [Двум тысячам пионеров... 1936, 236] — оправдались. В 1939 г. книга экспонировалась на международной выставке в Нью-Йорке и получила много положительных отзывов, в том числе от друга М. Горького — Р. Роллана.

В 1940 г. уральские ребята, вдохновленные «Базой курносых», задумали написать о себе, и в 1944 г. в Свердловске вышла книга пионеров и школьников «Урал — земля золотая», составленная и отредактированная писателем А. М. Климовым.

Трудно не согласиться с Ю. Подлубновой, утверждавшей:

И «База курносых», и «Мы из Игарки», и «Урал — земля золотая» сопровождалась рассказами о максимальной детской самостоятельности как в восприятии и изображении окружающей действительности, так и в выборе творческих и даже издательских стратегий. Соцреалистическая культура... в этих книгах, казалось бы, достигла апогея: дети обрели голос и самостоятельно сказали о счастливой жизни в Стране Советов. Возможно, так бы оно и было, если бы детей не курировали взрослые. Идеологически выверенный отбор материала, его редактирование, архитектоника сборников — вся эта редакторская работа сводит на нет любой разговор о свободном творчестве детей-авторов [Подлубнова 2013, 177].

Действительно, сборники детского творчества изначально были ангажированными. В молодой социалистической стране необходимо было транслировать образ счастливого, вовлеченного в процесс строительства нового мира детского коллектива, самостоятельно мыслящего, самостоятельно принимающего решения, а созданные детьми произведения позиционировались в качестве свидетельств времени. Одна из заметок в «Литературной газете» о коллективных детских книгах так и называлась «Документы счастливого детства» [Документы... 1937]. Вот только документы были созданы во многом по воле и с разрешения кураторов. Редактирование детского творчества и следование канонам взрослого писательства убивало на корню саму идею непосредственности, подгоняло речевую «непричесанную» стихию детского словотворчества под определенный шаблон. Да, «зловещего и беспринципного», «серых» и «темных» сторон жизни, до конца правдивого всестороннего показа действительности в названных коллективных книгах нет, поскольку оно не вписывалось в создаваемый стереотип счастливого детства. Однако показаны беззаботность и наивность, радость впечатлений и творческий энтузиазм. Инициатива, исходящая от детей, сама по себе знаменательна потребностью рассказать о себе, о счастливом мире детства. Детскость, насквозь пронизывающая «Базу курносых», заряжала читателей оптимизмом, наделяла последователей и подражателей уверенностью в том, что страницы их жизни интересуют всю страну. Целью «Базы курносых» и произведений последователей иркутских пионеров была именно демонстрация положительного коллективного опыта граждан нового социалистического государства, и вся редакторская работа была этой задаче подчинена.

\*\*\*

Отношение к детскому сочинительству у Горького менялось. В самом начале творческого пути детское творчество представлялось писателю важным этапом развития личности, творческих способностей ребенка, частью воспитания и образования. Не являясь педагогом, он ратовал за повышенное внимание к ребенку и бережное руководство его деятельностью и считал, что гениальные способности можно развить. Вместе с тем до конца дней он будет убежден в том, что дети могут создать только то, что лежит в поле их жизненного опыта, а также в том, что похвала без критики не полезна. В 1920-е гг. он, увлеченный идеей создания нового человечества, поддерживал все начинания, которые сохраняли и осмысливали достижения предыдущих поколений, а также несли в мир идею об исключительных возможностях для воспитания и образования нового человека в Советском государстве — Человека будущего, Человека-творца. Воспринимая детское сочинительство в качестве документа эпохи, Горький видел в нем просветительские цели, а активно развивающееся низовое движение мыслил частью новой советской литературы.

Поддерживая и приветствуя детское творчество в 1930-е гг., Горький писал о необходимости учиться, расширять кругозор и быть активными творцами будущего, то есть по сути повторял программу социального воспитания, сформулированную им в 1917 г. Видя массовый рост низового литературного движения, возросшее число начинающих писателей, не владеющих элементарной грамотностью, писатель стал предъявлять высокие требования и к детской литературе, стал смотреть на детское творчество как на серьезный писательский продукт, которому будут подражать, на примере которого будут учиться, поэтому из письма в письмо, из статей в выступления перед публикой кочуют слова Горького: «Я за учебу! Учиться надо и учиться!» [Речь на собрании... 1928, 221]. Отсюда его страх перед графоманией и настойчивое повторение фраз: не торопитесь, учитесь, обретайте опыт, присылайте написанное опытным редакторам. Отсюда участие писателя в организации Литературного института и журнала «Литературная учеба». Таким образом, в 1930-е гг. Горький, получив богатый опыт работы с коллективными изданиями, укрепился в мысли о необходимости серьезной редакторской подготовки таких изданий. Кроме этого, Горький пропагандировал идею «коллективного творчества», которое, по его мнению, «значительнее человека» и необходимо



для раскрытия его лучших качеств. Он четко осознавал большую практическую значимость коллективных изданий в воспитательной работе, критически оценивал литературно-художественную сторону произведений и профессиональные перспективы начинающих творцов. Поддержанная и одобренная Горьким коллективная книга иркутских «курносых» вошла в историю литературы как удачный образец труда пионеров, для которых идея именно коллективного творчества в итоге оказалась важнее индивидуальных творческих реализаций.

### *Примечания*

- <sup>1</sup> *Советской работой* — зачеркнуто (Е. К.).
- <sup>2</sup> Горький поддержал инициативу РАПП привлечь в литературу ударников производства, но критически оценивал сочинения новоиспеченных литераторов: «Эти очерки — сырье, руда, но в ней содержится не мало признаков высокой ценности, из этой руды можно извлечь кое-что драгоценное и глубоко поучительное. Сами ударники в большинстве, очевидно, не считают себя литераторами, хотя наличие способностей к этой работе у некоторых заметно... ударник — это не только человек, который научился хорошо, быстро, дисциплинированно работать, а еще человек, который пытается и умеет рассказать о своем опыте рабочему миру» [Ударники в литературе 1931, 18–19].
- <sup>3</sup> 1930-е гг. в литературе были щедрыми на возникновение новых коллективных издательских планов. В это время по инициативе Горького было положено начало таким «взрослым» коллективным проектам, как «История гражданской войны», «История фабрик и заводов», «История городов», «История деревни», «История молодого человека XIX столетия», «История женщины», «История метро», «История великой сибирской магистрали», «День мира», «Люди пятилетки» и др. Для осуществления такого количества грандиозных замыслов требовались большие дружные писательские коллективы, грамотная организация, искусная редактура, хорошая материально-техническая база. Именно коллективное творчество должно было дать читателю, по мнению Горького, «представление о мощном, разнообразном потоке творческой энергии людей, действующих с единой целеустремленностью» [Люди второй пятилетки 1934]. Именно коллективные книги обещали стать воплощением заветной идеи писателя о новом человеке, возникающем из опыта прошлого в процессе социалистического строительства, в трудовых подвигах. Цель создания Союза писателей он также видел не просто в физическом объединении художников слова, а в том, «чтобы профессиональное объединение позволило им понять свою коллективную силу... и гармонически соединить все цели в том единстве, которое руководит всю трудотворческую энергией страны»

[Первый съезд 1934, 17]. Только коллективная работа, по мысли Горького, давала широкие возможности для самообразования, повышала квалификацию за счет совместной редакторской работы над сырым материалом и взаимной самокритики. Многие из задуманных проектов распались после смерти Горького, лишившись своего главного идеолога и покровителя.

- <sup>4</sup> Братья Або и Баир Шаракшанэ не смогли приехать в Москву и не встречались с Горьким, потому что не успели на поезд. Глава «Догоняем по Байкалу» вошла в книгу «База курносых в гостях у Горького» [База курносых 1962, 152–154]. В Архиве А. М. Горького сохранилось письмо мальчиков, в котором они описывают свое байкальское путешествие.
- <sup>5</sup> Цитата из книги: «...Жени или „доктора Джэка“, как мы ее прозвали за то, что она всегда ко всем пристаёт, „не болен ли он“ и беспощадно лечит» [База курносых 1934а, 18].
- <sup>6</sup> Ученики младших классов в письмах часто обращались к Горькому: «Дорогой наш дедушка», «дедушка Горький», «Дедушка Алексей Максимович!», «наш дорогой дедушка, поэт Максим Горький», «Дорогой наш дедушка Горький» (все примеры взяты из подборки писем учащихся иркутской школы № 15 [Письма учеников школы 1935–1936]).
- <sup>7</sup> Максим Алексеевич Пешков скончался 11 мая 1934 г. от двустороннего воспаления легких. Ему было 36 лет. В августе 1906 г. у Горького от менингита умерла пятилетняя дочка Катя.
- <sup>8</sup> А. Ростовщикова стала бухгалтером, профессию скульптора выбрала А. Манжелес, преподавателями английского языка работали А. Розенберг и А. Хороших, Р. Буйглишвили связал свою жизнь с металлургией, профессиональными военными стали А. Шаракшанэ и Г. Ляуфман, Б. Шаракшанэ поступил в военно-морское училище, Г. Кожевина и А. Каншина были сотрудниками «Комсомольской правды», Е. Безуглова выбрала профессию учительницы, С. Животовская стала специалистом в области торговой рекламы, В. Персиков погиб во время советско-финской войны.
- <sup>9</sup> В 1927 г. Горький поддержал книгу бывших беспризорных Г. Белых и Л. Пантелеева «Республика Шкид».

## *Литература*

### *Источники*

*Атаман Пузырь 1935* — Дульнев Е., Иртышский Б., Корнев В. Атаман Пузырь: Повесть. Томск, пос. «Чекист»: изд. Томской труд. коммуны УНКВД по ЗСК, 1935.

*Атаман Пузырь 1936* — Дульнев Е., Иртышский Б., Корнев В. Атаман Пузырь. 2-е изд. Новосибирск: Зап.-Сиб. краев. изд-во, 1936.

- База курносых 1934* — «База» курносых. Пионеры о себе. Иркутск; М.: Огиз, 1934.
- База курносых 1934а* — База курносых. Пионеры о себе. М.; Иркутск: Огиз, 1934.
- База курносых в гостях... 1936* — База курносых. В гостях у Горького. Иркутск: Вост.-Сиб. краев. изд-во, 1936.
- База курносых 1962* — Безуглова Е., Буйлишвилли Р., Гуркина Т. База курносых: Пионеры о себе / ред. и предисл. Г. Ф. Кунгурова. Иркутск: Иркутское книжное изд-во, 1962.
- База курносых продолжается 1987* — «База курносых» продолжается. Коллективный рассказ пионеров 30-х годов о наиболее ярких, памятных событиях их жизни, размышления «о времени и о себе» / сост. и вступ. ст. А. И. Гайдая. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1987.
- Борисов 1934* — Борисов Л. Пионерка и классики // Правда. 1934. № 229, 20 авг. С. 3.
- Вода и ее значение... 1896* — Горький М. «Вода и ее значение в природе и жизни человека» // Горький М. О детской литературе: Статьи и высказывания. М.: Детгиз, 1958. С. 59–66.
- Горький 1919* — Горький М. Предисловие // Левитин С. А. Интересные незнакомцы (Дети и война). М.: Гос. изд-во, 1919. С. 5–11.
- Двум тысячам пионеров... 1936* — Горький М. Двум тысячам пионеров заполярного города Игарки // Горький М. О детской литературе: Статьи и высказывания. М.: Детгиз, 1958. С. 235–237.
- Дети отвечают Горькому 1934* — Маршак С. Я. Дети отвечают Горькому // Горький М. О детской литературе: Статьи и высказывания. М.: Детгиз, 1958. С. 321–339.
- Доклад Ставского 1934* — Доклад В. П. Ставского «О литературной молодежи нашей страны» // Первый Всесоюзный Съезд советских писателей. 1934. Стенографический отчет. М.: ГИХЛ, 1934. С. 578–597.
- Документы... 1937* — Документы счастливого детства // Литературная газета. 1937. № 46, 26 авг. С. 3.
- Журнал 1909* — Журнал «Школы шалунов». 1909 // Архив А. М. Горького ИМЛИ РАН. ДпГ-16–94-2. (ДпГ — детские письма Горькому).
- Зигур 1934* — Зигур. Печать о Базе курносых // Будущая Сибирь. 1934. № 10. С. 95–98.
- Злобин 1934* — Злобин Ст. О детском творчестве // Детская и юношеская литература. 1934. № 7, июль. С. 1–3.
- Иртышскому, Дульневу и Корневу 1935* — Горький М. Б. Иртышскому, Е. Дульневу и В. Корневу // Горький М. О детской литературе: Статьи и высказывания. М.: Детгиз, 1958. С. 232–233.

*Итин 1935* — Итин В. Юные и счастливые граждане // Сибирские огни. 1935. № 3. С. 223–224.

*Каменногорский 1934* — Каменногорский А. Писатель старый и писатели совсем молодые // Литературная газета. 1934. № 106, 20 авг. С. 4.

*Кассиль 1934* — Кассиль Л. Самый старший и самые младшие // Известия. 1934. № 194, 20 авг. С. 2.

*Кем хотят... 1929* — Разин И. М. Кем хотят быть наши дети: Сборник детских писем для отцов / сост. И. М. Разин, под ред. и с предисл. М. Горького. М.; Л.: Гос. изд-во, 1929.

*К-ко 1934* — К-ко Е. «База курносых» // Комсомольская правда. 1934. № 207, 5 сент. С. 4.

*Левитин 1915* — Левитин С. Дети и война // Русская школа. 1915. № 5–6. С. 82–101; № 7–8. С. 80–96; № 9–10. С. 68–97.

*Левитин 1919* — Левитин С. А. Интересные незнакомцы (Дети и война) / предисл. М. Горького. М.: Гос. изд-во, 1919.

*Литературному кружку профшколы 1929* — Горький М. Литературному кружку профшколы г. Запорожье. 6 января 1929 г. // Горький М. Собрание сочинений: В 30 т. Т. 30. М.: ГИХЛ, 1955. С. 116–117.

*Личная библиотека... 1981* — Личная библиотека А. М. Горького в Москве: Описание: В 2 кн. Кн. 2 / сост. А. Д. Смирнова, М. М. Пешкова, Р. Г. Бей-слехем. М.: Наука, 1981.

*Люди второй пятилетки 1934* — П. «Люди второй пятилетки». Коллектив писателей приступает к этой теме. А. М. Горький руководит работой // Литературная газета. 1934. № 5, 20 янв. С. 4.

*Мальчики и девочки 1934* — Горький М. Мальчики и девочки // Горький М. Собрание сочинений: В 30 т. Т. 27. М.: ГИХЛ, 1953. С. 287–294.

*Молчанов-Сибирский 1941* — Молчанов-Сибирский И. М. Горький и «База курносых»: к истории одной дружбы // Сибирские огни. 1941. № 3. С. 107–113.

*Молчанов-Сибирский 1985* — Молчанов-Сибирский И. И. Мое предместье: стихи, рассказы, очерки, письма. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1985.

*Молчанов-Сибирский 1987* — Молчанов-Сибирский И. И. Велика была радость... // «База курносых» продолжается. Коллективный рассказ пионеров 30-х годов о наиболее ярких, памятных событиях их жизни, размышления «о времени и о себе». Сост. и вступ. ст. А. И. Гайдая. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1987. С. 53–63.

*Мы живем... 1930* — Мы живем в «Гиганте»: Книга рассказов, написанных учениками школ села Елани (Ирбит. округ, колхоз «Гигант») / сост. В. Лебедев. М.: Крестьянская газета, 1930.

*Мы из Игарки 1938* — Мы из Игарки. Книга, написанная пионерами Заполярья по замыслу и плану А. М. Горького / сост. А. М. Климов; ред. Т. Г. Габбе при участии С. Я. Маршака, фот. С. О. Малобицкого. М.-Л.: Детиздат, 1938.

*Огнев 1934* — Огнев Н. База курносых — на колесах! // Вечерняя Москва. 1934. № 191, 20 авг. С. 1.

*О детях 1930* — Горький М. О детях // Горький М. Собрание сочинений: В 30 т. Т. 25. М.: ГИХЛ, 1953. С. 420–436.

*О новом и старом 1927* — Горький М. О новом и старом // Горький М. Собрание сочинений: В 30 т. Т. 24. М.: ГИХЛ, 1953. С. 294–298.

*Первый съезд... 1934* — Первый Всесоюзный Съезд советских писателей. 1934: стенографический отчет. М.: Художественная литература, 1934.

*Пионерскому кружку 6-й ФЗД... 1934* — Горький М. Пионерскому кружку 6-й ФЗД в Иркутске // Горький М. О детской литературе: Статьи и высказывания. М.: Детгиз, 1958. С. 229–230.

*Письма М. Горького детям... 1958* — Письма М. Горького детям и подросткам. Выступления перед детьми // Горький М. О детской литературе: Статьи и высказывания. М.: Детгиз, 1958. С. 209–237.

*Письма учеников школы... 1935–1936* — Письма учеников школы № 15 г. Иркутска, 1935–1936 // Архив А. М. Горького ИМЛИ РАН. ДпГ-19-23-1. (ДпГ — детские письма Горькому).

*Письмо авторам... 1934* — Письмо А. М. Горького авторам книги «База курносых» // Архив А. М. Горького ИМЛИ РАН. ПГ-коу-62-4-3. (ПГ-коу — письма Горького коллективам, организациям, учреждениям).

*Письмо Бубекину 1936* — Письмо М. Горького В. М. Бубекину, май 1936 // Архив А. М. Горького ИМЛИ РАН. ПГ-рл-7-21-5. (ПГ-рл — письма Горького разным лицам).

*Письмо Корабельникову 1935* — Письмо М. Горького Г. М. Корабельникову от 13 января 1935 г. // Архив А. М. Горького ИМЛИ РАН. ПГ-рл-20-7-3. (ПГ-рл — письма Горького разным лицам).

*Письмо Крючкову 1934* — Письмо М. Горького П. П. Крючкову, 27 октября 1934 // Архив А. М. Горького ИМЛИ РАН. ПГ-рл-21а-1-452. (ПГ-рл — письма Горького разным лицам).

*Письмо Михалевича 1934* — Письмо А. Михалевича М. Горькому от 23 декабря 1934 г. // Архив А. М. Горького ИМЛИ РАН. ДпГ-19-44-1. (ДпГ — детские письма Горькому).

*Письмо пионеров 1934* — Письмо пионеров «Базы курносых» А. М. Горькому от 19 июля 1934 г. // Архив А. М. Горького ИМЛИ РАН. ДпГ-19-5-1. (ДпГ — детские письма Горькому).

*Письмо Разина 1929* — Письмо И. Разина М. Горькому от 9 февраля 1929 г. // Архив А. М. Горького ИМЛИ РАН. ПодГ-25-34-1. (ПодГ — письма о детях Горькому).

*План брошюры... 1929* — План брошюры «Кем хотят быть наши дети». 1929 // Архив А. М. Горького ИМЛИ РАН. ПодГ-25-35-1. (ПодГ — письма о детях Горькому).

*Покровская 1927* — Покровская А. Основные течения в современной детской литературе: проработано в комиссии по новой книге Отдела детского чтения Института методов внешкольной работы. М.: Работник просвещения, 1927.

*Радченко 1909/10* — Радченко А. Школа шалунов // Свободное воспитание. 1909/10. № 8. С. 1–26.

*Радченко 1909/10а* — Радченко А. Школа шалунов // Свободное воспитание. 1909/10. № 9. С. 35–58.

*Радченко 1926* — Радченко А. И. М. Горький и «Школа шалунов». Воспоминания. 1926 // Архив А. М. Горького ИМЛИ РАН. МоГ-11-9-3. (МоГ — мемуары о Горьком).

*Речь на публичном заседании... 1917* — Горький М. Речь на публичном заседании «Лиги социального воспитания» // Горький М. О детской литературе: Статьи и высказывания. М.: Детгиз, 1958. С. 76–85.

*Речь на собрании... 1928* — Горький М. Речь на собрании комсомольцев в клубе имени Кухмистерова, 1928 // Горький М. О детской литературе: Статьи и высказывания. М.: Детгиз, 1958. С. 220–221.

*Ришина 1967* — Ришина И. Кем вы стали, курносые? // Литературная газета. 1967. № 45. 5 нояб, С. 13.

*Ударники в литературе 1931* — Горький М. Ударники в литературе // Горький М. Собрание сочинений: В 30 т. Т. 26. М.: ГИХЛ, 1953. С. 16–19.

*«Школе шалунов» 1909* — Горький М. «Школе шалунов», 13(26) декабря 1909 // Горький М. Полное собрание сочинений. Письма в 24 т. Т. 7. Конец августа 1908 — 1909. М.: Наука, 2001. С. 219.

### *Исследования*

*Балина 2013* — Балина М. Р. Советская детская литература: несколько слов о предмете исследования // «Убить Чарскую...»: парадоксы советской литературы для детей, 1920-е — 1930-е гг. / Сост. и ред.: М. Р. Балина, В. Ю. Вьюгин. СПб.: Алетейя, 2013. С. 7–19.

*Добренко 1999* — Добренко Е. А. Формовка советского писателя: Социальные и эстетические истоки советской литературной культуры. СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 1999.

*Желобовский 2013* — Желобовский И. Пионеры в литературе / предисловие С. Маслинской // Детские чтения. 2013. № 1 (3). С. 20–37. URL: <https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/48>.

*Кудрина 2022* — Кудрина Е. В. Коллекция детских писем 1899–1936 гг. в архиве А. М. Горького Института мировой литературы им. А. М. Горького Российской академии наук // Вестник архивиста. 2022. № 4. С. 1198–1211. DOI: 10.28995/2073-0101-2022-4-1198-1211.

*Подлубнова 2013* — Подлубнова Ю. Детский коллективный сборник «Урал — земля золотая» // Детские чтения. 2013. № 3 (1). С. 166–184. URL: <https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/60>.

*Юрьева 2007* — Юрьева Е. А. Иркутская писательская организация в 1920–1930-е годы: становление и развитие литературного движения в Восточной Сибири: диссертация... канд. филол. наук: 10.01.01 / Лит. ин-т им. А. М. Горького. М., 2007.

## References

*Balina 2013* — Balina, M. R. (2013). Sovetskaya detskaya literatura: neskol'ko slov o predmete issledovaniya [Soviet children's literature: a few words about the subject of the study] In M. R. Balina, V. Yu. V'yugin (Eds.), "Ubit' Charskuyu...": paradoksy sovetskoj literatury dlya detey, 1920-e — 1930-e gg. ["To kill Charskaya...": paradoxes of Soviet literature for children, 1920s -1930s] (pp. 7–19) St. Petersburg: Aleteyya.

*Dobrenko 1999* — Dobrenko, E. A. (1999). Formovka sovetskogo pisatelya: Sotsial'nye i esteticheskie istoki sovetskoj literaturnoy kul'tury [The Shaping of the Soviet Writer: Social and Aesthetic Origins of Soviet Literary Culture]. St. Petersburg: Gumanitarnoe agentstvo "Akademicheskij proekt".

*Kudrina 2022* — Kudrina, E. V. (2022). Kolleksiya detskikh pisem 1899–1936 gg. v arkhive A. M. Gor'kogo Instituta mirovoi literatury im. A. M. Gor'kogo Rossijskoj akademii nauk [Collection of Children's Letters in the A. M. Gorky Archive of the A. M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences]. Vestnik arhivista, 4, 1198–1211. DOI: 10.28995/2073-0101-2022-4-1198-1211.

*Podlubnova 2013* — Podlubnova, Yu. (2013). Detskiy kollektivnyy sbornik "Ural — zemlya zolotaya" [Children's collective collection "Ural — golden land"]. Detskie chtenia, 1 (3), 166–184. Retrieved from: <https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/60>.

*Yur'eva 2007* — Yur'eva, E. A. (2007) Irkutskaya pisatel'skaya organizatsiya v 1920–1930-e gody: stanovlenie i razvitie literaturnogo dvizheniya v Vostochnoy Sibiri [Irkutsk Writers' Organization in the 1920s-1930s: the Formation and Development of the Literary Movement in Eastern Siberia] (doctoral dissertation). Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing. Moscow.

*Zhelobovskiy 2013* — Zhelobovskiy, I. (2013). Pionery v literature [Pioneers in Literature]. *Detskie chtenia*, 1 (3), 20–37. Retrieved from: <https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/48>.

*Elena Kudrina*

A. M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences; ORCID: 0000-0002-2830-2671

#### MAXIM GORKY'S PARTICIPATION IN CHILDREN'S LITERARY PROJECTS

Maxim Gorky corresponded with children all his life, carried out “social orders” for a fairy tale and supported children’s publishing projects: *Shkola shalunov* (“School of naughty”) (1909), *Interesnye neznakomtsy* (“Interesting strangers”) (*Deti i vojna*) (1919), *Kem khotyat byt' nashi deti* (“Who our children want to be”) (1929), *My zhivem v “Gigante”* (“We live in ‘Gigante’”) (1930). In 1934, Gorky approved a unique literary project initiated by children — *Baza Kurnosykh* (“Snub-nosed base”). The article cites a previously unpublished letter from the children, which they sent to Gorky along with their book. The creativity of the literary circle, which was headed by the poet Ivan Molchanov-Sibirsky, received All-Union recognition. The authors were invited to the First Congress of Soviet Writers, personally communicated with Gorky. Impressions from a trip to Moscow made up the second book *Baza Kurnosykh v Gostyakh u Gor'kogo* (“The snub-nosed base visiting Gorky”) (1936). The article examines the evolution of Maxim Gorky’s attitude to children’s writing: from the early stage of enthusiasm for children’s creativity to the late skeptical view of children’s graphomania. Gorky critically evaluated the works of young authors, which glorified the USSR, and attached great importance to children’s books as a means of education.

*Keywords:* children’s literature, children’s collective creativity, *Baza Kurnosykh*, Maxim Gorky



*Нина Барковская*

## ЖУРНАЛ «КРАПИВА»: НЕЗАВИСИМОЕ ТВОРЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО НАЧИНАЮЩИХ АВТОРОВ

Статья посвящена исследованию детского литературно-публицистического журнала «Крапива», который издается в Екатеринбурге с 2017 г. при Свердловской областной библиотеке для детей и молодежи им. В. П. Крапивина. Периодичность выпусков «Крапивы» — один раз в год, на сегодняшний день вышло шесть номеров журнала. Редколлегию составляют дети, они же отбирают тексты для публикации, готовят оригинал-макет номера и его оформление (рисунки, фотографии). Анализ редакционных заявлений в журнале, интервью с куратором и участниками клуба позволяют сделать вывод об уникальности издания: авторы свободны в своем творчестве, тактика и позиция куратора демократичны. «Крапива» заявила себя не только в качестве журнала, но и как площадка для еженедельного общения, обсуждения тех проблем, которые волнуют современных подростков. На собраниях сообщества обсуждаются новые произведения участников, проходят встречи с писателями, изучаются вопросы теории и поэтики литературы. Выбор названия (помимо указания на Крапивина, чье имя носит библиотека), мотивирован стремлением начинающих авторов поделиться травматичными переживаниями, подобными жгучей крапиве. Эпиграфом к журналу выбраны слова, сказанные одной из участниц: «Крапива — это боль детства». В статье характеризуются рубрики журнала, выявляются доминирующие темы, анализируется жанровый состав публикуемых произведений.

*Ключевые слова:* детское литературное творчество, детская библиотека, детский журнал, развитие творческих способностей детей

---

*Нина Владимировна Барковская*  
Уральский государственный педагогический университет  
Екатеринбург  
barkovskaya@list.ru

Развитию творческих способностей детей сегодня уделяется большое внимание: музыкальные и художественные школы, хореографические и театральные студии, спортивные секции, лингвистические центры существуют в каждом городе. Много их и в Екатеринбурге, как платных, так и бесплатных. Гораздо реже встречаются литературные кружки, клубы или иные объединения, функционирующие вне школы. Яркое явление в литературном творчестве уральцев представляет собой литературный детский клуб «Крапива», выпускающий одноименный литературно-публицистический журнал. Клуб существует при Свердловской областной библиотеке для детей и молодежи им. В. П. Крапивина. Рассмотрим организацию, структуру, функции, тематическое наполнение этого журнала.

Сразу подчеркнем особый характер клуба: «Крапива» — это сообщество подростков от 12 до 18 лет. По наблюдению педагогов:

...именно в подростковом возрасте прослеживается мощный подъем фантазии и зачатки творческого воображения. <...> Воображение в этот период характеризуется переломом, поиском нового равновесия. Наиболее распространенной формой творческой деятельности в этом возрасте является литературное творчество. Оно стимулируется подъемом субъективных переживаний, углублением интимной жизни подростка... [Неменкова, Павлова, Редькина 2020, 99–100].

Разумеется, во многих школах существовали и существуют литературные клубы, но они нацелены, в основном, на обсуждение произведений, написанных профессиональными авторами. Иногда учитель-словесник руководит в школе творческой мастерской. Повсеместно проводятся творческие конкурсы, по их результатам выпускаются альманахи. Например, в лицее СУНЦ<sup>1</sup> ежегодно проводятся литературные турниры, например, «Город как текст», «Античная литература», в рамках которых пишутся эссе. Клуб «Крапива» существует вне школы, его работа в меньшей степени связана с календарными и тематическими рамками, отсутствует установка на соревновательность и лидерство участников. Литературно-публицистический интернет-журнал «Крапива» издается на регулярной основе, самими детьми и публикует произведения детей<sup>2</sup>.

Клуб «Крапива», сосредоточенный на детском литературном творчестве, уникален. Наиболее известной в Екатеринбурге творческой площадкой для начинающих авторов является клуб «Левядкин», созданный при литературно-художественном журнале «Урал». Клуб был основан в 1999 г. по инициативе редактора

журнала, известного драматурга и режиссера Н. В. Коляды. Руководили клубом поэты Олег Дозморов и Борис Рыжий, опиравшиеся на опыт «Нового литературного объединения», действовавшего при университете. В последующие годы клубом руководили поэты Юрий Казарин (с 2000 г. по 2002 г.), Андрей Ильенков (с 2002 г. по 2003 г.), Юрий Аврех (с 2003 г. по 2006 г.) и Андрей Санников (с 2006 г. по 2010 г.). С 2010 г. клуб снова возглавляет Юрий Казарин, поэт, профессор, преподаватель УрФУ [Юбилей клуба «Лебядкин»]. Клуб воспитал многих поэтов и прозаиков, ставших авторами журнала «Урал». Вместе с тем, это объединение ориентировано на начинающих, но не обязательно молодых авторов.

Приходят в клуб при журнале «Урал» в основном студенты, тогда как «Крапива» — подростковое сообщество, цель которого не в подготовке профессиональных литераторов, а в создании комфортной атмосферы творческого общения ребят. Опрос<sup>3</sup> показал, что для участников «Крапивы» очень важно общение со своими сверстниками. Примерно 30 % ребят сказали, что в «Крапиву» их привела подруга, которая здесь уже занималась. Около 20 % пришли по совету своих мам. Мальчик, семья которого переехала в Екатеринбург, пошел записываться в библиотеку и увидел объявление на стене, извещавшее об очередном собрании клуба. Кто-то самостоятельно нашел информацию о клубе в интернете. Значительная часть ребят оказалась в клубе, приняв участие в региональном творческом конкурсе «Щегол», проводимом Свердловской областной библиотекой для детей и молодежи им. В. П. Крапивина. Но характерны и такие ответы, прозвучавшие в беседе с автором статьи: «Я на домашнем обучении, мне не хватало творческого общения», «Я пишу с самого детства, но стесняюсь показывать в семье». Некоторые из участников клуба учатся в СУНЦ, многие участвуют в конкурсе «Щегол», кое-кто уже побывал на сменах «Золотого сечения» (Фонд поддержки талантливых детей и молодежи создан указом губернатора Свердловской области в 1917 г.) и в сочинском «Сириусе». Будучи в какой-то степени интегрированными в сообщество пишущих, эти ребята еженедельно посещают клуб «Крапива». Но среди участников есть и те, для кого «Крапива» стала первой творческой площадкой единомышленников.

Вот история одного из участников: получив диплом тракториста в городе Каменск-Уральский, он перебрался в Екатеринбург, работает — и по-прежнему, как и в годы учебы в колледже, посещает «Крапиву», планируя стать публицистом и блогером (в Каменск-Уральском он вел блог «Творения из глуши уральской»). Ему же

принадлежит идея более активного продвижения журнала «Крапива» в сетевом пространстве — ранее участники «Крапивы» даже не задумывались о своем потенциальном читателе в интернете.

Атмосфера «Крапивы» располагает к дружескому общению. Клуб возник в 2017 г. по инициативе молодого драматурга Анны Сергеевны Батуриной, ученицы Николая Коляды, энтузиастки театра, автора многих пьес, самая известная из которых — «Фронтвичка». Батурина сегодня является одной из немногих, кто помимо «взрослых» пьес, пишет еще и для детей (в числе екатеринбургских драматургов упомянем Ярославу Пулинович, чьи отдельные пьесы адресованы подросткам, и Надежду Колтышеву, автора детских пьес и сотрудницу рубрики «Детская» в журнале «Урал»).

Библиотека им. В. П. Крапивина, где собираются создатели журнала, расположена в центре города, в старинном особняке, каких в современном Екатеринбурге осталось немного<sup>4</sup>. В 2009 г., когда отмечался 200-летний юбилей особняка, на месте чердака была оборудована мансарда, в которой и встречаются участники «Крапивы», поднявшись на самый верх по старинной лестнице. Посередине комнаты стоит большой овальный стол, накрытый для чая, стильная мебель, диван, этажерка с книгами — все располагает к непринужденной беседе. Занятия проводятся каждую пятницу, бесплатно, вход свободный.

Собрания проходят следующим образом: сначала каждый рассказывает о своих новостях за неделю, тут же участники показывают друг другу новые рисунки и договариваются об иллюстрациях к будущим публикациям. Затем каждый по кругу читает то новое, что написал за неделю. В обсуждении участвуют все присутствующие, иногда высказываются критические замечания, с которыми автор или спорит, отстаивая свое мнение, или соглашается. Заслушиваются выполненные дома творческие задания (если таковые были). Значительное время собраний отводится на подготовку очередного выпуска журнала «Крапива». Обсуждаются новинки литературы, кино и театра, бывают встречи с писателями и другими интересными людьми города. Как сообщила Анна Батурина, на встречах побывали: Константин Комаров — кандидат филологических наук, поэт, литературный критик; Андрей Санников — поэт, историк, тележурналист; Руслан Комадей — поэт, педагог, редактор и издатель журнала «Здесь»; Алёна Тремазова — кинорежиссер, драматург и основатель школы «Кинолук». Иногда все вместе ходят в театр. На читку пьесы участницы (ее псевдоним *Tawiskara*) приходили в «Крапиву» молодые актеры, собрание про-

шло в театрализованной форме, при участии ансамбля академической музыки «Inter Text» при консерватории.

В принципе, ребята не боятся отступить от заведенного порядка собраний, многое происходит именно по их инициативе. На вопрос о том, в чем смысл их совместных «посиделок», участники сказали, что это дает им горизонтальную «подпитку» и эффект «подпинывания» (самодисциплинирования): когда автор ленится писать продолжение произведения, из которого уже зачитывал начало, его торопят, просят скорее дописывать продолжение, иначе есть опасность, что творческие замыслы слишком быстро загораются и столь же быстро гаснут. «Крапива» — не только журнал, это именно творческая площадка, сообщество. Клуб предполагает добровольное участие в проекте, общение с ровесниками и тактичным, заинтересованным взрослым, не занимающим авторитарную позицию, но стремящимся к выстраиванию диалогического общения, что крайне важно для подростков.

Какова роль куратора в организации собраний клуба? Анна Батурина, как сказали ребята, олицетворяет в их сообществе «здравый смысл». Время от времени Анна дает на дом творческие задания (так было, например, после посещения художественной выставки). Она наравне со всеми участвует в обсуждении новых текстов, составляет список поступивших произведений, формирует рубрики в журнале, просит завершить начатое. Куратор не ограничивает ребят в тематике их сочинений, однако убирает из их текстов слишком грубые жаргонизмы и obscenную лексику. Специальных занятий по теории литературы, стиховедению не проводится (Анна убедилась, что это не вызывало энтузиазма участников), вопросы теории разбираются на практике, в процессе обсуждения текстов ребят.

Литературно-публицистический журнал «Крапива», как указано на сайте, выходит один раз в год, на сегодняшний день выпущено шесть номеров. Иллюстрации к текстам также выполнены детьми, как и компьютерный набор текстов и макетирование номера. Корректора нет, поэтому в материалах журнала встречаются огрехи (синтаксические и даже орфографические, а вот опечаток почти нет).

Первый номер «Крапивы» (2017) характеризует концепцию журнала. «Крапива» — это творческая площадка для разговора о жизни и литературе. Заявляется, что здесь публикуется не «ботаническая живопись или гербарий воспоминаний», т. е. описательность и сентиментальность не приветствуются. Цель журнала, как формулирует редакция, это «способность задавать неудобные во-

просы, находить болевые точки, повышать уровень осознанности — „приходить в себя“». Далее предложено несколько детских толкований названия (ассоциации с крапивой), из которых выбрано одно, использующееся в следующих номерах в качестве эпиграфа: «Крапива — это боль детства». Следует отметить емкость названия: оно перекликается с фамилией Владислава Петровича Крапивина, чье имя носит библиотека, а также формирует ожидание «колючего», жгучего, как крапива, содержания текстов, название подчеркнуто несентиментально и «антигламурно». На официальном сайте библиотеки журнал не размещается, чтобы авторы могли позволить себе максимум творческой свободы. Большинство публикуют тексты под собственными именами, но есть и те, кто использует псевдонимы. Ссылки на авторство цитируемых в статье текстов мы будем обозначать псевдонимом (*Стойкий Куст*, *Tawiskara*, *Дилетант* и проч.), а при его отсутствии — инициалами автора. Это связано с требованиями конфиденциальности. Третий номер «Крапивы» открывается словами:

Мы — те, кому нельзя разглашать свой возраст, имена, фамилии, учебные заведения. Мы — те, чьи фотки нельзя публиковать в сети без специального разрешения. Мы — те, чьи персональные данные охраняются сто пятьдесят вторым Федеральным законом... Мы — несовершеннолетние, юные авторы литературного интернет-журнала «Крапива» [Крапива 2019. № 3].

На фотографии в этом номере журнала ребята в масках, правда, как они сами сообщили, это больше походило на игру в маскарад, чем на серьезную затею.

Псевдонимы авторы выбирают по-разному: кто-то берет ту родительскую фамилию, которую не носит официально, кто-то меняет ник, потому что мама первый уже знает (лишнее доказательство того, что в журнале дети более свободны в самовыражении, чем в семье или в школе), в этом случае особого смысла в псевдоним не вкладывается, он просто выполняет роль шифровки. Так, например, *К.С.* — последние буквы в имени Шерлок Холмс. Иногда псевдоним отражает характер пишущего. Таково, например, происхождение псевдонима *Стойкий куст* — его носительница рассказала о своей подруге, которая однажды увидела во дворе какой-то куст. «Он был почти засохший, обломанный, заваленный мусором, но все-таки живой — совсем как ты», — сказала подруга. Псевдоним *Капитан Интроверт* мальчик взял потому, что над ним подшучивали из-за его углубленности в себя, кроме того, это автор

действительно ироничный и резкий в общении. Свой псевдоним *Tawiskara* девочка выбрала, прочитав про этого бога дождя и лягушек. *Мертвой Одиночке* имя персонажа из романа Эмили Бейн Мерфи «Исчезновения» показалось романтическим и экзотичным. Довольно сложным оказалось происхождение псевдонима *Варфоломей Гудбенитарский*: в 10 классе на уроке истории изучали тему «Варфоломеевская ночь», отсюда и имя. Фамилия будущего автора «Гудин» похожа на «Гудини», о котором говорил учитель на том же уроке. Приводя исторические параллели, учитель называл фамилии, которые часто заканчивались на «-шский», «-ский». Откуда появился слог «бен», мальчик уже не помнит. Сложение Гудини — бен — шский и породило причудливое *Гудбенитарский*.

Структура выпусков «Крапивы» со временем менялась, но не очень существенно. В первом номере журнала помещены стихотворения лауреатов Областного фестиваля детской поэзии «Шегол» (конкурс ежегодно проводится библиотекой им. В. П. Крапивина, потом издается альманах), а также рассказы, сказка, этюд, эссе «Свобода в школе» (точнее, речь идет об отсутствии свободы), интервью с двумя артистками екатеринбургских театров, раздел «Критика» (здесь Руслан Комадей пишет о стихотворениях В. В., представленных в том же номере журнала). В следующих номерах рубрика «Критика» исчезла, зато постоянной стала рубрика «Фантастика», которую не пропускает автор М. П., который участвует в каждом выпуске рубрики, кропотливо выстраивая свою Вселенную.

Перейдем к характеристике публикуемых материалов. Одной из тем предсказуемо является прощание с уходящим детством. В № 4 помещен рассказ Ю. Г. «Пьяная ёлка». Начинается он так: «У каждого в детстве было своё особое место: шалаш, собственный мирок за дверью шкафа или даже дом на дереве, — всё это места, которые ничем не примечательны, но для вас они особые» [Крапива 2020 № 4]. Летние каникулы мальчик проводил в деревне, где таким особенным местом для него был небольшой лесок — это если идти через него напрямую. А вот если идти по тропинке через овраг, по перекинутой через него ёлке, то лесок окажется очень даже большим, где вполне можно заблудиться, найти что-то чудесное, пережить приключение. Мальчик любил туда ходить, в компании соседских Женки и Димки, двух братьев. Но к двенадцати годам мальчик все реже приезжал в это село, потом умерла его бабушка. Последний раз он был там пятнадцатилетним. И с друзьями уже не стало того взаимопонимания, дороги разошлись. А «пьяную ёл-

ку» дядя Саша давно уже распилил на дрова. Так что от детства остались лишь воспоминания.

В № 6 рассказ «Путешествие к острову» (автор *В. Г.*) имеет более позитивный финал. Герой, вдохновленный рассказом дедушки об острове, который где-то есть на их реке, предпринимает с еще двумя ребятами «опасное» путешествие. Они попали в грозу, лодка перевернулась и утонула, но ребята все-таки спаслись. Острова они не нашли, а дед потом сказал, что, видимо, это было «на другой реке». Становится ясно, что дед просто хотел доказать, что приключения на реке возможны не только в книгах о Томе Сойере, но и совсем рядом. В этом же номере помещен рассказ *П. К.* «Мира, детство, электричка». Девочка едет в стареньком поезде из трех вагонов, с радостью видит, как проплывают мимо многоэтажки, старая школа, пригород. Она едет до единственной остановки этого маленького поезда, до станции, где ждут ее бабушка и дедушка, а сама она маленькая, в сарафанчике на ляпочках: «И мир будет таким чистым и ясным, каким бывает только в детстве, когда утро наполнено запахом травы, домашнего творога, бабушкиных рук и дедушкиного табака, а за окном живет бесконечное, вечное, огромное лето...» [Крапива 2022. № 6]. Но поезд, постояв семь минут на заветной станции, едет в обратную сторону, и снова появляются многоэтажки, общежитие, корпуса института, а детство остается самым счастливым воспоминанием. Таким образом, лето в деревне или на даче, с бабушками и дедушками, видится юным авторам заветной сказкой.

Совсем по-другому во многих текстах ребят показан большой город. В стихотворении в прозе, озаглавленном «Ночь» (автор *Ю. М.*), одинокий велосипедист едет по ночному городу, отмечает игру света фонарей и тьмы, едет в свою уютную квартиру — но по пути ему встречается группа людей, топящихся у круглосуточного магазина. Они пришли сюда за жидкостью, которая дарит им иллюзии. Стихотворение *А. М.* [Крапива 2019. № 3] «Район X» рисует неблагоприятное место, где по утрам хмурые люди идут на работу, споры решаются дракой, мерзнет выброшенный котенок, и отсюда нужно как можно скорее уйти. В рассказе «Дворы моего детства» [Крапива 2020. № 4], (автор скрыт под псевдонимом *Дилетант*) девочка идет по улице, на которой когда-то жила. Она видит трубы заводов, уродливые ограждения, мертвую кошку, обшарпанный кинотеатр, серый снег у заборов. Вот ее старый двор, из него ей запомнились «алкаши и диковатые мальчишки». Вспоминает соседей, и хороших (но они уехали), и плохих: за стен-



кой жили алкаши и пропойцы. Парадоксальным образом, рассказ кончается заверением в том, что со временем ее ностальгия по детству только возрастает. В ироничном стихотворении *М. Т.* «Двор» [Крапива 2020. № 4] девочка мерзнет во дворе, дожидаясь маму, так как забыла ключи. Ее окружает «прекрасный пейзаж»: мертвая синичка, ржавая горка («памятник детству (слэш) наркоманам»), кривые деревья, забор из досок для пола. Как видим, пора детства омрачается неблагоприятием и безобразностью окружающей действительности.

Еще одна тема — конфликт со взрослыми, родителями или учителями. В журнале № 5 *Стойкий Куст* рассказывает о ненужных, нежеланных детях, заканчивая рассказ самоубийством героини. Герой рассказа *В. Я.* «Мой голос» [Крапива 2022. № 6] молодой парень Герман работает садоводом, и ему это занятие очень нравится. Однако родные хотели бы, чтобы он занимался «мужской» профессией, не читал фэнтези, одевался как все и побольше общался с людьми. Герой избегает встреч с родными: «Ненавижу, когда мою жизнь обсуждают и критикуют. Мне всё нравится, и это главное» [Там же]. Только мама и девушка Лина принимают Германа таким, какой он есть. В конце концов Герман сумел отстоять право на любимое дело и свой образ жизни.

Одна из важнейших подростковых тем — потребность в общении, верной дружбе, особенно в тех случаях, когда рядом не оказывается тактичного и чуткого взрослого. Об этом — рассказ *Н. К.* «Взрослые дети» [Крапива 2022. № 6]. Мама вечно занята своей работой, ей некогда выслушивать Алису. Девочка учится в пятом классе, и у нее есть только один верный друг — девятиклассник Стас, товарищ ее старшего сводного брата. Но обстоятельства развернулись так, что Алиса сумела перестать злиться и на сводного брата, и на отличницу Настю, которую считала «заучкой», поняв, что в своих неудачах во многом виновата она сама. Вместо озлобления в Алисе открываются сочувствие и доброта. Взросление начинается с того момента, когда человек перестает ждать, что о нем позаботятся, и начинает сам заботиться о других, помогать тем, кто рядом. А в рассказе «Смерть», авторства *Д. Ю.* [Крапива 2020. № 4], даже Смерть хотела бы пообщаться с живым человеком. Примеры можно умножить.

В прозаических публикациях преобладает жанр рассказа. Но в выпусках «Крапивы» встречаются еще прозаические миниатюры, иногда очень удачные. Например, ироничный, с подтекстом, мини-рассказ «Ослик», сочиненный *Б. Т.* [Крапива 2020. № 4]:

Ослик очень любил зеленую траву, чистую воду, синее небо и запах земли под ногами. Любил солнце, луну и звезды. Любил облака, неважно какие: перистые, кучевые, дождевые, — главное, что облака. Он любил пение птиц, запах листвы после дождя, шум ветра в поле. Любил свободу. Ослик жил в контактном зоопарке.

В этом же пятом номере «Крапивы» в той же рубрике «Сказки, рассказы о животных» есть текст автора *М. П.*, обычно выступающего с фэнтези. Называется миниатюра «Муравейник». Одного из запоздавших к вечеру муравьев с трудом пропустили домой. В гости к нему заглянул сосед, попросивший несколько крупинок сахара и поинтересовавшийся, что это изображено на куске бересты. Муравей ответил, что нарисовал муравейник на берегу пруда, освещенный закатным солнцем. Сосед донес начальству, что муравей симпатизирует «прудовому муравейнику», он недостаточный патриот. Муравья арестовали и уничтожили, а сосед тут же вселился в его норку и съел весь сахар, какой только нашел. То, что муравьи названы не именами, а порядковыми номерами (первый муравей 6051-й, его сосед — 6053-й), заставляет вспомнить антиутопию Е. Замятина. Все рабочие муравьи трудятся, чтобы питать огромную муравьиную царицу, расположившуюся в самом центре муравейника. Подобного рода произведения (назовем еще удивительно актуально звучащий рассказ-фэнтези «Снотворец» того же автора *М. П.* [Крапива 2021. № 5]) показывают, что юные авторы умеют критически мыслить, внимательны к происходящему сегодня, не боятся выражать свою позицию. Хотя куратор и предостерегает от ориентированности на «новостную повестку».

Хотелось бы отметить достаточно высокий уровень многих публикуемых стихотворений. В номере 6 [Крапива 2022. № 6], например, есть стихотворение «Носок» (автор — *Л. Г.*). Обыденная ситуация потери одного носка из пары преобразуется в путешествие героя в дальние страны, а иллюстрация, выполненная тем же автором, создает китайский или японский колорит.

Нигде, совсем нигде  
 Не прячется носок.  
 Он вышел погулять,  
 Но воздуха поток  
 Унес его в края,  
 Где нет совсем нигде  
 Таких же, как и я.  
 Напишут на холсте:

Летит, летит носок,  
Потерянный герой.  
Он вышел невзначай  
И подхватил поток.  
Стремящийся в края,  
Где жизнь темна, как чай.  
Он больше не вернется!  
Хозяин, не скучай...

[Крапива 2020. № 4]

Динамичный ритм создается строками трехстопного ямба, отсутствием деления на строфы, рифмовка, хоть и не регулярная, но все же есть, причем рифма точная и даже встречается тавтологичная.

Отметим стихотворение «Сообщение дождя» (автор — *М. Л.*).

Точка-тире-точка.  
Точка-тире-тире.  
Дождик стучит строчки  
На плитке в моём дворе.  
Точки, тире, нет цифр,  
Нет запятых и букв.  
Замысловатый шифр  
Дождик стучит без рук.  
Передаёт строчки  
С разных концов земли.  
Точка, тире, точка.  
Шепчутся корабли.  
«Море, приём, я суша!»  
Я им в ответ шепну.  
Жаль, только дальше лужа.  
строчки пошли ко дну...

[Крапива 2020. № 4]

Этому же автору принадлежит замечательное стихотворение «Спектакль городских улиц», где фрагменты вечерней улицы складываются в картину, в которой «пульсирует уличный ритм» [Крапива 2020. № 4].

Закономерен интерес молодых авторов к особенностям стиховой формы. Изящно построен стихотворный цикл «Времена года» авторства *В. Т.* [Крапива 2020. № 4]. Четыре семистишия, столь редкие в русской поэзии, написаны верлибром, а весь цикл скреплен синтаксическим подобием всех четырех зарисовок времен года,

от весны до зимы. Этому же автору принадлежит подборка «Свободные русские трехстишия», например: «Зажегся фонарь вдали. / Думаю, может луна? / Полнолуние было неделю назад». В продолжение строфических опытов в журнале помещены несколько лимериков этого же автора, где соблюдены основные требования к этому жанру, за исключением размера: далеко не всегда выдержан анапест. Приведем пример:

Один глупый человек из Мексики  
Обучал население лексике.  
Говорил, как умел,  
А потом онемел.  
Перестал обучать всех он лексике.

Для стихотворений *Варфоломея Гудбеништарского* характерен энергичный ритм, слегка напоминающий по звучанию стих Маяковского, игра аллитерациями (особенно — в стихотворении «Двериная песня» [Крапива. 2021. № 5]).

Железные двери поют мне симфонию  
«Скрежет и шум, трепет и бум»  
Заходит рабочий, ему же другую  
«Домино — крах, очередности бах»  
Каждому жителю они распеваются –  
Разные песни, чудесные песни.  
У всех она разная, ритмы слетаются  
Ни на что не похожи, любят прохожих,  
Животных они тоже все любят  
Не дают им проходу, часто им рады.  
Могут играть, на дверинном все шутят,  
Такие хорошие, любить их не сложно же!

Вместе с тем, многие стихотворения выражают болезненные переживания подростков: одиночество, социопатию, недовольство текущей жизнью. Таковы стихотворения *Б. М.* «Я отрекаюсь от своего тела...» [Крапива 2021. № 5], *Ю. Г.* «Туманность города в тумане разума...» [Крапива 2021. № 5] и другие. Впрочем, подобные образы вполне соответствуют преобладающему тону уральской поэзии. О том, что молодые авторы знают своих предшественников, свидетельствует, например, короткий рассказ *Б. М.* «Под Новый год» [Крапива 2021. № 5], посвященный смерти поэта Романа Тягунова (1962–2000), одной из культовых фигур поэтического ландшафта Екатеринбургa.

В журнале № 6 помещена маленькая пьеса авторства *И. М.* Это короткая монодрама, главным героем которой является Дерево. Из авторской характеристики следует: «Высокомерное, говорит само с собой, умно, периодически посещают философские мысли» [Крапива. 2022 № 6]. Действия, как такового, в трех сценах, составляющих пьесу, нет. Дерево просыпается (то ли с приходом весны, то ли просто начинает прорастать). Развивая крону, выпускает корни, дерево комментирует все свои действия. Оно торопится обогнать конкурентов — другие деревья, а также победить траву, мох, насекомых. Параллельно росту дерева совершенствуются его способности: оно начинает слышать, видеть, и ему хочется с кем-нибудь поговорить. Однако березку, опутав ее корни своими, дерево просто погубило, а примитивные словечки или междометия, которые издаёт хорек, лягушка, грибы, дерево понять не может, на его вопросы никто не отвечает. Итак, дерево полагает, что оно победило всех конкурентов, но в это самое время оно гибнет, будучи опутанным чужими ветвями и корнями. Пьеса по форме напоминает вербатим, с элементами абсурда, прочитывается как притчевое иносказание. Возможно со временем в «Крапиве» будет представлено больше драматургии, ведь куратор журнала Анна Батурина — драматург. Впрочем, для начинающих авторов поэтика драматического произведения сложна, требует особого мастерства.

Подводя краткие итоги, отметим, что журнал «Крапива» полностью создается детьми и подростками, он свободен от цензуры и давления взрослых, является клубом единомышленников, площадкой для общения. Шесть лет существования журнала показывают определенную динамику психологической атмосферы и стиля текстов: все меньше произведений радостных и безоблачных, все больше критически настроенных к окружающему миру и к хаосу в собственной душе. Эти изменения заметны не только в автопсихологических текстах, но и в произведениях, решающих, в общем-то, формальные задачи, как, например, русские трехстишия и лимерики. Одновременно отметим и повышающийся уровень мастерства, особенно у авторов, регулярно участвующих в наполнении и оформлении номеров журнала.

### *Примечания*

<sup>1</sup> Специализированный учебно-научный центр, структурное подразделение Уральского федерального университета им. Первого президента РФ Б. Н. Ельцина, одно из лучших учебных заведений страны.

- <sup>2</sup> Юный литературно-публицистический журнал «Крапива»: [электронное издание]. URL: <http://krapiva1.tilda.ws/krapiva6>. Далее ссылка на журнал дается в тексте статьи в скобках. Цифра обозначает номер журнала. Пагинации в журнале нет.
- <sup>3</sup> Опрос проводился автором статьи в марте 2023 г. на одном из заседаний участников «Крапивы».
- <sup>4</sup> Этот дом построил в начале XIX в. купец Ферাপонт Борчанинов, позже там размещалось городское училище для мальчиков, носившее имя А. С. Пушкина, затем, до 1919 г., Городская публичная библиотека имени В. Г. Белинского.

## *Литература*

### *Источники*

*Крапива* — Юный литературно-публицистический журнал «Крапива»: [электронное издание]. URL: <http://krapiva1.tilda.ws/krapiva6>.

*Подлубнова 2013* — Подлубнова Ю. С. Детский коллективный сборник «Урал — земля золотая» (1944) // Детские чтения. 2013. № 1 (3). С. 166–184. URL: <https://detskie-chtenia.ru/index.php/journal/article/view/60/56>.

*Санников 2011* — Санников А. «Поэт — это человек, совершающий подвиги!»: интервью // Дети Ра: [электронное издание]. 2011. № 5. URL: <https://magazines.gorky.media/ra/2011/5/andrej-sannikov-poet-eto-chelovek-sovershayushhij-podvigi.html>.

*Юбилей клуба... 2019* — Юбилей клуба «Лебядкин»: [электронный ресурс] // вКалендаре (26 сентября 2019 г.): [электронный ресурс]. 2019. URL: <https://vkalendare.com/ekaterinburg/108282/jubilej-kluba-lebjadkin>.

### *Исследования*

*Неменкова, Павлова, Редькина 2020* — Неменкова А. В., Павлова А. Э., Редькина А. А. Стимулирование творческой деятельности учащихся на уроках русского языка // Современные проблемы преподавания русского языка и литературы в школе и вузе: материалы межрегиональной научно-методической конференции (г. Кострома, 28 октября 2019 г.) / Костромской государственный университет, Институт гуманитарных наук и социальных технологий; отв. ред. Н. Г. Коптелова, М. А. Фокина. Кострома: Костромской государственный университет, 2020. С. 98–106.

### *References*

*Nemenkova, Pavlova, Redkina 2020* — Nemenkova, A. V., Pavlova, A. E., Redkina, A. A. (2020). Stimulirovanie tvorcheskoy deyatel'nosti uchashchikhsya na

urokakh russkogo yazyka [Stimulation of creative activity of pupils at lessons of Russian language]. In N. G. Koptelova, M. A. Fokina (Eds.) *Sovremennye problemy prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v shkole i vuze: materialy mezhhregional'noy nauchno-metodicheskoy konferentsii* (g. Kostroma, 28 oktyabrya 2019 g.) [Modern problems of teaching the Russian language and literature at school and university: materials of the interregional scientific and methodological conference (Kostroma, October 28, 2019)] (pp. 98–106). Kostroma: Kostromskoy gosudarstvennyy universitet.

*Nina Barkovskaya*

Ural State Pedagogical University (USPU); ORCID:  
0000-0001-9131-5937

“KRAPIVA” (*NETTLE*) JOURNAL: AN INDEPENDENT CREATIVE  
COMMUNITY OF NOVICE AUTHORS

The characteristic of the children’s literary and journalistic periodical “Krapiva” (*Nettle*) is offered. The journal has been published in Yekaterinburg since 2017 at the Sverdlovsk Regional Library for Children and Youth named after Vladislav P. Krapivin, curated by the young playwright Anna Baturina. The periodicity of issues is once a year; to date, six issues of the journal have been published. The editorial board consists of children, they also select texts for publication, prepare the original layout of the issue and its design (drawings, photographs). An analysis of editorial statements in the journal and interviews with the curator allow us to conclude that the publication is unique: the authors are absolutely free in their work; the tactic and position of the curators are extremely democratic. From the very beginning, “Krapiva” (*Nettle*) declared itself not only as a journal, but, above all, as a platform for weekly communication, discussion of the problems that concern today’s teenagers. At community meetings, new works of participants are discussed, meetings with writers are held, questions of the theory and poetics of literature are studied. The choice of the name (apart from the reference to Krapivin, whose name the library bears) is motivated by the desire of aspiring authors to share traumatic experiences like stinging nettles. The epigraph to the magazine is the words of one of the participants: “Nettle is the pain of childhood”. The article characterizes the headings of the journal, identifies the dominant themes, and makes observations on the genre composition of the published works.

*Keywords:* children’s literary creativity, children’s library, children’s journal, development of children’s creative abilities

*Эрика Паротти*

## ДРАМАТИЗАЦИЯ И ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА В ДЕТСКОМ САМОДЕЯТЕЛЬНОМ ТЕАТРЕ 1920-Х ГОДОВ

В статье рассматривается феномен детского театра 1920-х гг., ставший мощным педагогическим и идеологическим орудием. При анализе принимаются во внимание два ключевых фактора, которые играли роль в развитии детского театра в изучаемый период: создание Единой трудовой школы и распространение так называемого самодеятельного театра. Согласно педагогическим исследованиям того времени, использование драматизации в школе способствовало обучению детей, удовлетворяя их естественный «драматический инстинкт». Кроме того, с пропагандистской точки зрения непрофессиональная сцена рассматривалась как идеальная форма пролетарского искусства. В обеих сферах большое значение уделялось театру как средству развития самостоятельности, активности и творчества учащихся — основных навыков для формирования ребенка как нового советского человека. Педагогические и идеологические принципы раннесоветского детского театра подробнее анализируются на примере творчества А. А. Бардовского.

*Ключевые слова:* детский театр, детское творчество, советская педагогика, драматическая игра, единая трудовая школа, самодеятельный театр, массовые игры, Александр Бардовский

---

*Эрика Паротти*

Миланский государственный университет

Милан

erika.parotti@unimi.it



### *Введение*

Исследования театра как средства детского воспитания начались более чем за сто лет до Октябрьской революции. Сведения о первом детском театре относятся к концу XVIII в., но лишь во второй половине следующего столетия в русских интеллектуальных кругах началась дискуссия о детской драматургии, связанная с именами Николая Пирогова, Константина Ушинского и Алексея Острогорского<sup>1</sup>. Тем не менее именно в начале XX в. вследствие бурного развития педологии и педагогики в России и за рубежом детский театр стал объектом серьезного научного изучения. Во время двух первых всероссийских съездов по педагогической психологии в России, проходивших в Санкт-Петербурге в 1906 и 1914 гг., детский театр обсуждался в свете актуальной тогда переоценки связи детства и творчества. В те годы ученые не только прилагали усилия для создания профессиональной театральной сцены с подходящим для детей репертуаром (театр для детей), но и высказывались в пользу театра, в котором главную роль играли бы дети и выступали бы в роли актеров, зрителей, а также режиссеров и организаторов (детский театр)<sup>2</sup>. После появления работ некоторых западных педагогов, в частности Н. Тичера и Г. С. Холла (переводы которых стали очень популярными в России), была разработана теория использования драматизации как воспитательного метода. Она была основана на двух взаимосвязанных принципах: игре и драматическом инстинкте. В естественной игровой деятельности дети инстинктивно воспроизводят то, с чем сталкиваются в жизни: отправление поезда, осмотр пациента врачом, птицы на ветках деревьев и т. д. В основе игры лежит принцип имитации и подражания (собственно, драматический инстинкт), который составляет суть актерской игры: «Драматичность — естественное и нормальное свойство действия, и... драматическая деятельность есть главный фактор детской жизни и воспитания детей за стенами школы, где, на самом деле<sup>3</sup>, и происходит их воспитание в большей своей части» [Чебб 1920, 13]<sup>4</sup>. Этот инстинкт при условии его удовлетворения и направления в правильное русло способствует развитию моторики и интеллекта ребенка. После Революции педагогический интерес — а вместе с ним и интерес к театру как средству воспитания — возрос и при этом приобрел явную политико-идеологическую окраску.

Настоящая работа ставит перед собой две цели: с одной стороны, представить общий обзор (который, разумеется, не претендует на полноту, ввиду крайней сложности предмета и отсутствия фунда-

ментальных работ на эту тему)<sup>5</sup>, феномена детского театра в Советской России 1920-х гг., выделив заложенные в нем педагогические, художественные и идеологические принципы; с другой — показать их конкретное применение и воплощение в текстах и сценических практиках эпохи. В первом разделе статьи детский театр будет рассматриваться в свете двух явлений, которые способствовали его развитию и теоретизации: появление единой трудовой школы и самодельного театра. Будет продемонстрировано, как творческое самовыражение детей оказалось в центре внимания педагогики и пропаганды этого времени. Во втором разделе мы прослеживаем, как выделенные нами черты и основные принципы обеих сфер отразились в работах педагога, преподавателя и театроведа Александра Александровича Бардовского<sup>6</sup>.

*Трудовая школа: наследие предреволюционной и западной педагогики в воспитании нового советского человека*

В 1920-е гг. наряду с развитием профессиональной сцены для детской аудитории (например, появлением системы ТЮЗов [Water 2012]) началось официальное внедрение театральной практики в работу новой советской школы.

Единая трудовая школа была основана в 1918 г. декретом ВЦИК с целью обеспечить светское, бесплатное обучение смешанного типа (без разделения по половой принадлежности или по направлениям), а значит и всеобщие возможности и право «идти по лестнице [школы] до ее наивысших ступеней» [Основные принципы 1999, 40–47]. Были предусмотрены две обязательные ступени образования, которые существенно отличались с точки зрения программ и видов работы в классе: первая ступень охватывала детей с восьми до тринадцати лет, вторая была адресована ученикам с тринадцати до семнадцати. «Единство» и труд также составляли базу нового метода преподавания советской школы, так называемого комплексного метода<sup>7</sup>. Он отменял традиционное предметное разделение в пользу смешанного подхода в рамках макро-тем, которые должны были приближать «изучаемое в школе к жизни, к интересам и потребностям ребенка» [Богомолова 2013, 37–38]. Среди примеров макро-тем были такие, как «ребенок», «семья», «деревня».

На основании анализа предисловий к различным изданиям учебника И. А. Челюсткина «Методы работы в трудовой школе» (1927), можно заметить, что трудовая школа была в части концепции в большой степени обязана западной и дореволюционной пе-

дагогике [Fitzpatrick 2002, 7]. Отсылка к Дальтон-плану американки Э. Паркхерст<sup>8</sup> и восстановление игрового принципа указывают на то, что жесткого разрыва с педагогическими исследованиями и практиками досоветского периода не произошло: «От методов преподавания зависит... будет преподавание скользить по поверхности детского мозга, не оставляя на нем почти никакого следа, или, наоборот, это преподавание воспринимается радостно как часть детской игры, как часть детской жизни, сольется с психикой ребенка, станет его плотью и кровью» [Челюсткин 1927, 8]. Каждый метод в изложении И. А. Челюсткина предусматривал включение моторного труда (согласно теориям, выдвинутым уже такими педагогами, как Дьюи, телесная память рассматривалась как самый действенный инструмент усвоения ребенком новых знаний), а часть труда была исследовательской, что подразумевало изучение и самостоятельное решение ребенком полученного задания. Среди предлагаемых методов (лабораторный метод, ручной труд как метод, рисование как метод, экскурсионный метод) присутствует и драматизация.

И. А. Челюсткин в своих тезисах наследует дореволюционным педагогическим концепциям «игры» и «драматического инстинкта»: «Драматизация в детском развитии берет свое начало от игры и всецело сливается с ней» [Челюсткин 1927, 115]; «Детские игры представляют собой первоначальную форму их драматического творчества» [Там же, 116]; «Отрицать драматизацию — это значит идти против детской природы, их (так в источнике — Э.П.) психологической потребности» [Там же, 116]. Будучи по форме разновидностью игры, драматизация достигала воспитательной цели в процессе, а не в результате, то есть в представлении/разыгрывании выполняемой работы. В связи с этим присутствие публики на работах по драматизации не приветствовалось, чтобы дети не впадали в искусственную и неестественную демонстрацию своей личности. Еще в XIX в. педагоги предупреждали о «рисках» театрального искусства, которое может научить ребенка фальши (в этом смысле негативно высказывался, например, Н. И. Пирогов в знаменитой статье «Быть и казаться» (1858)).

Суммируя установки официальных документов [Программы 1921], методических работ [Челюсткин 1927] и сборников материалов того времени [Соловьева 1923; Петрова 1924; Ауслендер, Бонди 1927; Шер 1924], можно выделить несколько ключевых постулатов о пользе драматизации как метода воспитания. По мнению педагогов, она способствовала развитию ребенка в пяти направлениях:

- Моторное — помогает приобрести «язык движения» [Челюсткин 115, 1927], дисциплинируя спонтанные детские движения;
- Моральное — аморальные детские наклонности направляются в иное русло и сублимируются в игре-драматизации;
- Эстетическое — драматизация поощряет «пластическое восприятие жизни» [Программы 1921, 335], прежде всего потому, что предполагает органичное соединение различных искусств, таких как рисунок, живопись, скульптура, музыка и слово<sup>9</sup>;
- Эмоциональное — способствует проявлению эмпатии и становится упражнением по регуляции эмоций [Соловьева 1923, 6];
- Интеллектуальное — способствует развитию памяти, речевых способностей, внимания и практических навыков, которые вырабатываются благодаря ответственному отношению к постановке.

Вместе с тем следуя установке на «подготовку к жизни», педагоги считали, что драматизация поощряет формирование личных качеств, необходимых для нового советского человека: активности, понимаемой как личная инициативность, особенно творческая; самостоятельности и самодеятельности, необходимых для автономной проработки материала, который был предметом драматизации; коллективности, которая проявлялась в сотрудничестве актеров и режиссера. Таким образом, основным стержнем, вокруг которого строились методы преподавания в советской школе 1920-х гг., и в частности драматизация, было автономное развитие детского творчества. Оно не должно было подвергаться жесткому контролю со стороны взрослых. Учителям рекомендовалось ограничиться ролью наблюдателей во время занятий, сохраняя чисто педагогический, но не режиссерский настрой: их задача должна была ограничиваться только презентацией материала, иллюстрацией задачи и наблюдением, без навязывания собственного видения: «Разбор характеров действующих лиц, их переживаний, сущности и значения драматических положений в сложных пьесах... — все это должно быть делом самой детской группы, при чем (так в источнике — Э. П.) роль руководителя — не навязывание своего понимания пьесы, своей трактовки действующих лиц, а лишь общее руководство работой детского коллектива...» [Программы 1921, 336].

Среди различных существовавших тогда типов драматизации наиболее распространенными были следующие: выразительное чтение, которое требовало, чтобы дети владели мимикой и жестики; живая картина — очень близкая к мимической сценке (предполагалось, что несколько учеников, получив задание, примут определенные позы, чтобы остальные угадали, что именно они представляют); драматические игры — спонтанные детские игры (например, салки, но и распространенные игры в «войнушку» или воображаемые опасные путешествия), в которых моторный компонент преобладал над разговорным. В этих играх, исполняемых по примитивному сценарию, в центре внимания педагога должна была оставаться плавность и пластичность детских движений. Кроме того, предполагались такие типы драматизации, как импровизация (обычно на основе заданного фрагмента); инсценировка — драматизация литературного текста; детские спектакли — спектакли с полной сценической подготовкой (декорации, костюмы, реквизит), созданные на основе существующего драматического/литературного текста или подготовленного самими детьми.

Материал для подготовки драматизации также варьировался исходя из возраста учеников и их владения определенным типом деятельности: поначалу желательно было выбирать короткие сцены из повседневной жизни или темы из народных сказок, а потом переходить к более объемным и сложным текстам, например, пьесам таких классиков, как Пушкин, Чехов, Горький, к сказкам Андерсена и литературным шедеврам, например, «Мертвым душам» Гоголя или «Робинзону Крузо» Дефо. Несмотря на рекомендацию всегда отдавать предпочтение текстам на современные темы, связанные с новым советским бытом, ограниченный репертуар новых произведений вынуждал возвращаться к самым известным сочинениям прошлого. Поэтому использование произведений на современные темы чаще встречалось в коротких формах, например, импровизациях, где имелся больший простор для свободного творчества (среди самых распространенных примеров фигурируют появление самовара в отдаленной деревне; обсуждение празднования официального торжества в общественном месте, например, в вагоне пассажирского поезда; дети из бедной семьи, которых не пускают в школу и заставляют работать). Использование столь разных тем в качестве сценического материала согласуется с данными по истории становления театра для детей 1920-х гг., обнаруженными Джулией Де Флорио [De Florio 2020] и в целом с экспериментами по синкретическому искусству, распространенными в это время.

Тем не менее стоит отметить, что, несмотря на интенсивную теоретическую разработку жанров — если так их можно обозначить — новейшей драматизации, сборники текстов этого времени не всегда находятся на высоком уровне с точки зрения формального новаторства. Многие произведения, хотя и касались злободневных на тот момент тем, классифицируются в трудах педагогов как детские спектакли, то есть представления классического типа, появившиеся задолго до возникновения трудовой школы. Примером может служить сборник пьес на историческую тему Е. Петровой [1924] для использования в дополнение к школьным урокам. Эти пьесы, хотя и помогали восполнить неотложную потребность в прикладном дидактическом материале, на которую указывали многие педагогические работы, представляют собой драматические тексты в русле дореволюционной традиции: сюжет раскрывается через действия и сцены за счет обмена репликами между персонажами, снабженными подробными характеристиками. То же относится и к авторским текстам в сборниках Шер [1924] и Соловьевой [1923], которые работали со сказками и народными рассказами. Несмотря на то, что в предисловии к сборникам подчеркивается важность игрового компонента в представлении, которое не должно никоим образом ориентироваться на подготовленные позы и жесты, указанные выше формальные особенности текстов давали мало пространства для реализации свободного детского творчества. Диалоги и подробное описание действий оставляли немного возможностей для игры, понимаемой как свободная импровизация.

Особняком стоит работа С. Ауслендера и С. Бонди [1927]. В их сборнике, полностью посвященном темам современного общества — революционная борьба, пионеры, новый быт, — предлагаются не полные сценические тексты, а лишь серия сюжетных набросков, которые могли адаптироваться в зависимости от условий постановки и фантазии самих детей. Тексты представлены в виде пунктов, отражающих основные повороты развития сюжета, остальное действие предоставлено импровизации. В то же время в отсутствие сведений о сценической практике сложно представить, как в действительности могли быть эти тексты представлены на сцене.

Другим важным контекстом при изучении детского самодеятельного театра является увлечение массовыми театрализованными мероприятиями. Массовое действо представляет собой одну из самых характерных и распространенных форм самодеятельного театра первых лет после революции. Речь идет о массовых представ-

лениях (до 10 000 актеров), требовавших для постановки больших открытых пространств. Массовые представления предлагали мифологизированную картину истории, в которой недавнему прошлому господства буржуазии противопоставлялось идеальное настоящее, где уже было достигнуто социальное равенство. В этом смысле показательны названия массовых действ: «Пантомима Великой Революции» (1918), «Мистерии освобожденного труда» (1920), «Борьба труда и капитала» (1921). Сценарий представления был очень простым: часто он ограничивался базовой структурой, которая разделялась на отдельные действия, распределенные между различными актерскими коллективами. Благодаря большому количеству исполнителей простейшие движения, например, поднятие руки, обладали большим визуальным эффектом. Каждым коллективом управлял ведущий актер, который отдавал команды, в то время как общий ход и эффект массового действия планировался и контролировался главным режиссером. Среди самых знаменитых режиссеров, подвизавшихся в этом жанре, были Ю. Анненков, Н. Альтман и Н. Евреинов, последний в 1920 г. руководил знаменитой постановкой «Взятие Зимнего дворца», реконструировавшей события октября 1917 г. [Di Giulio 1985, 114–125].

Еще одним популярным типом массовых представлений были спортивные. Чаще всего это также было представление с большим количеством участников, обыкновенно включаемое в программу общественных празднований. В отличие от массовых зрелищ, о которых шла речь выше, драматическая основа спортивных представлений была весьма пластичной (например, индийцы и коммунисты против английских колонизаторов) и в основном состояла из физкультурных номеров и коллективных игр в сопровождении музыки и маршей [Шалаева 2001, 281–300; Жбанкова 2018, 132–140].

Наиболее яркая и новаторская пора для самодеятельного театра продолжалась чуть больше десятилетия, но, несмотря на это, он заметно повлиял на практику и жанровые формы детского театра, в свою очередь, присвоив такие педагогические приемы, как импровизация и коллективная игра [Di Giulio 1985, 47].

#### *Пропаганда и педагогика в массовых театрализованных играх А. Бардовского*

В динамичной панораме детского театра второй половины 1920-х гг. особенный след оставила деятельность Александра Александровича Бардовского (1893–1942). Уроженец Санкт-Петербурга

и выходец из еврейской семьи, Бардовский получил подготовку как педагог и учитель литературы<sup>10</sup>. Однако сильное увлечение театром привело его на некоторое время к преподаванию в Институте сценических искусств. Кроме того, как следует из предисловий к некоторым его работам [Бардовский 1924, 5–20; Бардовский 1928, 3–8], долгие годы он занимался изучением театра как инструмента детского развития, проводя свои исследования в различных театральных студиях Ленинграда — среди них студия «Вольная Комедия», местный ТЮЗ и Передвижной Театр Гайдебурова, при котором в 1923 г. он основал Театрально-педагогический кружок (участниками его стали студенты художественных и педагогических вузов). Он также состоял сотрудником культурных и образовательных организаций, таких как Дом Искусств и ленинградское ГУБОНО. На момент гибели от истощения зимой 1942 г. в блокадном городе Бардовский был учителем русского языка и литературы в школе № 156 и аспирантом Ленинградского института усовершенствования учителей<sup>11</sup>. Бардовский написал книгу «Театральный зритель на фронте в канун Октября» (1928)<sup>12</sup> и составил несколько сборников театральных игр, например, «Путешествие в Африку» (1924), «Бунт игрушек» (1925), «Игры с детьми» (1928) и «Да здравствует солнце» (1929).

Для трудов Бардовского характерно то сочетание политической идеологии и педагогических принципов, которое объединяло строителей детского театра раннесоветской эпохи. Однако в его творчестве, как мы постараемся показать ниже, оно приобрело специфические авторские черты.

Прежде всего, можно отметить, что в выборе тем творчество Бардовского несомненно имеет пропагандистский уклон: «Путешествие в Африку» и «Освобождение черных братьев» [Бардовский 1928, 23–32] посвящены большевизации африканских стран; в «Бунте игрушек» речь идет о революции; игра «Война войне» [Бардовский 1928, 9–22] посвящена проблеме военизации; «Храбрые коммунальщики» [Бардовский 1928, 33–51], «В погоне за книжкой» [Бардовский 1928, 52–56] и «Да здравствует солнце» — теме распространения нового советского быта. Тем не менее заметно, что Бардовский старается не ограничивать свои произведения рамками политического заказа, сознавая, что для того, чтобы постановка в детском театре была удачной, необходимы приложения педагогических усилий. Этот аспект освещен в предисловии к игре «Война войне»: «Вообще, организовано, театрально-постановочно играть „в войну“ вряд ли является педагогически доступным, как бы мы



ни хотели проводить военизацию. Детей и молодежь в этом отношении и без игр скорее придется сдерживать, чем поощрять. Другое дело — разъяснять детям смысл грядущей войны и связывать предстоящую нам оборону с основами спорта. Именно это и преследовалось в игре „Война войне“» [Бардовский 1928, 6–7].

Педагогический подход Бардовского проявляется и в выборе жанра, который хотя и близок в некоторых чертах к новому постреволюционному театру, во многом от него отличается. На первый взгляд, представления Бардовского о жанрах постановок не укладываются в формы драматизации для детей, рассмотренные выше: они обозначаются им как «массовые театрализованные игры». Скорее, речь идет о коллективных представлениях, напоминающих массовые действия [Жбанкова 2018]. В играх, разработанных автором, есть двигательный компонент, который приближает их к драматическим играм и массовым действиям спортивного типа, откуда заимствованы песни, марши и гимнастические упражнения. С другой стороны, постановки характеризуются значительными нарративными включениями и формами организации сюжета, которые приближают их к массовым действиям драматического типа.

Массовая театрализованная игра, которую Бардовский развивал начиная с «Путешествия в Африку», предполагает большое число участников (200–300 детей), разделенных на группы по 15–40 человек, каждая из которых отмечена определенным опознавательным знаком. Каждую группу возглавлял так называемый игральщик — обычно ученик старших классов, пионервожатый, педагог или студент педагогического или художественного вуза, подчинявшийся в свою очередь указаниям дирижера — фигуры, за которой скрывался режиссер-постановщик. Большое число участников подразумевало использование обширных пространств, например, спортзалов, театральных помещений, просторных дворов или парков<sup>13</sup>. В то же время подобные пространства (вкуче с ограниченными финансовыми ресурсами), делали невозможным использование сложной сценографии, особенно в связи с непрерывным движением групп детей и быстрыми сменами сцен. В связи с этим устанавливались условные пространственные разграничения: один угол комнаты (или парка) мог представлять Ленинград, в то время как противоположный угол становился в коллективном воображении другим городом или даже другой страной [Бардовский 1924]. Иногда, чтобы избежать путаницы или использовать одно помещение несколько раз, применялись большие плакаты с указателями [Бардовский 1925; Бардовский 1929]: один угол комнаты (или парка)

мог представлять Ленинград, в то время как противоположный угол становился в коллективном воображении другим городом или даже другой страной [Бардовский 1924]. Структура игры похожа на массовые празднования, но по сравнению с ними имеет одно серьезное отличие, в котором раскрывается «педагогический взгляд» автора: широкую возможность для импровизации в рамках разработанного сюжета<sup>14</sup>. Хотя для полного успеха представления необходима идеальная согласованность между различными игроульщиками, для детей остается много возможностей свободно импровизировать в заданных ситуациях. Частные включения импровизации объясняются необходимостью удовлетворить драматический инстинкт ребенка, который выражается только в игре: «Понятие драматическо-актерской фактуры ребенку чуждо: он может играть, только импровизируя» [Бардовский 1928, 3]. В связи с этим педагог уточняет, что тексты массовых театрализованных игр имеют рекомендательный характер; в них каждый раз нужно вносить изменения, адаптируя их, исходя из условий представления (место, количество участников, повод и т. д.) и постоянно меняющегося состава детей, которые ничего не репетировали [Там же, 4].

Согласно рекомендациям учебников для трудовой школы и элементам импровизации в рассмотренных выше сборниках [Ауслендер, Бонди 1927] многие импровизационные ситуации имеют повседневно-бытовой характер, а потому легко воображаются детьми: например, участников просят представить приготовления ко сну или утренние сборы с воображаемым завтраком [Бардовский 1929, 21–24] либо показать поездку на трамвае [Там же, 28–30]. Даже когда ситуации далеки от реальной жизни и приобретают «эпический» характер, который придает более возвышенный эмоциональный тон игре [Бардовский 1924, 9], они тем не менее могут быть сведены к драматическим играм, доступным фантазии любого ребенка (игра в войну, воображаемые путешествия и т. д.). Например, в «Путешествии в Африку» юные участники должны представить крушение поезда [Бардовский 1924, 32–34] и кораблекрушение, которые мешают путешественникам добраться до африканского континента [Там же, 36–38]. На основе такого коллективного «воображаемого» формировались оживленные массовые сцены.

Повсеместное использование физической активности в работах педагогов является идеальным связующим звеном между моторным трудом, рекомендованным трудовой школой, и общим распространением физкультуры в Советской России. «Практический» аспект

массовых театрализованных игр проявляется не только в физических упражнениях, но и в выполнении реальных действий и использовании определенных предметов. Подобные элементы сближаются с более общим имитационным характером импровизаций, рассматривавшихся выше. Например, в игре «Да здравствует солнце» дети должны проверить друг у друга руки и ногти и указать на того, кто не соблюдает правил гигиены [Бардовский 1929, 38], выполнить дыхательные упражнения, чтоб сохранять легкие здоровыми [Там же, 42], собрать мусор, заранее раскиданный по сцене [Там же, 51], поровну раздать в группе полученный продуктовый паек [Там же, 54–55]. В педагогической идее «делать по-настоящему» соединяются и потребность взрослых привить юным гражданам гигиенические привычки, принудив к их реальному исполнению, и более общий принцип «подготовки к жизни», исповедуемый трудовой школой.

Для того чтобы более наглядно продемонстрировать реальное сценическое воплощение рассмотренных выше принципов, а также прояснить, как предложенные в массовых играх Бардовского действия поощряли выработку у детей активности, коллективности, самостоятельности и самодеятельности, принципиально важные как для развития ребенка, так и для формирования нового советского гражданина, — мы коротко проанализируем уже упоминавшуюся выше игру Бардовского «Да здравствует солнце!», посвященную предотвращению туберкулеза. Игра была заказана туберкулезным диспансером Центрального района Ленинграда. Она была представлена во дворе диспансера 3 июня 1928 г., а затем повторялась 23 числа того же месяца по случаю туберкулезного трехдневника<sup>15</sup> [Бардовский 1929, 5]<sup>16</sup>. Действие происходит в Солнцеграде, утопическом коммунистическом городе, который сталкивается с ужасной атакой вредителей здоровья (их олицетворяют крыса, таракан, клоп, блоха, муха и мусор). В результате разворачивается настоящая война, которая заканчивается победой Солнцеграда, открытием судом над побежденными, их изгнанием и восстановлением порядка, сопровождаемым триумфальным празднованием горожан.

«Да здравствует солнце!» имеет очевидную пропагандистскую цель, которая идеально вписывается в широкую кампанию по борьбе за охрану здоровья под эгидой Наркомздрава. Политическая цель игры отражается в присутствии многочисленных элементов, позаимствованных у праздничных и агитационных театральных представлений; прежде всего, это представление утопического настоящего, типичное для массовых действий драматического харак-

тера. Его символом становится Солнцеград, пример идеального социалистического города; во-вторых, резкое противопоставление добра и зла (наиболее явно представленное в жанре агитки), которое разрешается поражением врагов и победой коммунизма; наконец, использование характерных для пропаганды песен и лозунгов (например, песни «Мы пойдем к буржуям в гости» [Там же, 44]). К этому добавляется рекомендация включения агитсуда — одной из самых популярных разновидностей пропагандистского представления, которое, по мнению Е. А. Вуд, было наиболее действенным способом научить публику поступать «по-большевистки» («act Bolshevik») [Wood 2005, 10]. Суд над врагами здоровья, на котором дети оказываются присяжными, по функции напоминает агитационные суды. Призыв к участникам поступать и судить врагов согласно нормам и ценностям коммунизма должен был обеспечить моральное воспитание нового человека.

Сценическое развитие игры выглядит следующим образом:

- Эпизод I [Там же, 17–23]: Дирижер в роли председателя Солнцеградского народного собрания принимает детей в граждане Солцеграда. Участники разделены на группы, каждая представляет одну семью (Рыбкины, Птичкины, Собачкины...), их приглашают зарегистрироваться в городском Загсе. Дети подписываются собственными именами и получают значок, отдельный для каждой группы. Каждая группа затем получает письмо с инструкциями для подготовки к следующему дню (застелить постель, сделать гимнастику, почистить зубы...). Все действие знакомит участников с работой городских учреждений реальной жизни;
- Эпизод II [Там же, 24]: Семьи расходятся по своим домам (обозначенным простыми скамейками и стульями). Дети могут свободно импровизировать, изображая приготовления ко сну. После звукового сигнала, обозначающего семь часов, участники просыпаются и выполняют инструкции из письма, додумывая детали — поскольку у детей нет никаких сценических предметов и они не могут рассчитывать на сложные декорации, исполнение носит характер чистой имитации. Оба действия связаны с воображаемыми повседневными действиями, которые дети могут легко воспроизвести. Следование письменным инструкциям, даже только в воображении, помогает выработать навык автономной работы, что позволяет развить самостоятельность и самостоятельность;

- Эпизод III [Там же, 25–27]: Несколько игральщиков в форме почтальонов вручают каждой семье письмо из Отдела здравоохранения Солнцеграда, в котором граждан предупреждают о надвигающемся нападении врагов здоровья, в связи с чем объявляется общегородское собрание на главной площади. В каждой семье ребенок, исполняющий роль отца, передает содержание письма другим участникам, упражняясь в выразительном чтении;
- Эпизод IV [Там же, 28–30]: Дети на трамвае едут на городскую площадь. Трамвай изображают сами дети, выстроившись в две шеренги по 10–15 человек. Игральщик встает во главе и водит их по помещению, держа за руки первых участников каждой шеренги. Путь к месту, обозначенному как главная площадь, проходит более или менее быстро, в зависимости от количества остановок и пересечения с другими трамвайными «путями», представленными группами детей. Все действие сопровождается музыкой и направлено на моторное развитие;
- Эпизод V [Там же, 31–36]: Председатель предупреждает жителей об опасности врагов, которые собираются атаковать город. Дети слушают лекцию о распространении микробов и бактерий через крыс, мусор и насекомых;
- Эпизод VI [Там же, 37–43]: Объявляется о приезде ревизоров из Москвы, которые будут инспектировать состояние здоровья граждан Солнцеграда перед их битвой с врагами; Ногтечистильщица, Шеемойщица, Дезинфектор и главный Инспектор по очереди просят детей проверить чистоту ногтей, шеи и одежды. Если обнаруживаются нарушения гигиены, игральщики с помощью специальных инструментов помогают детям подстричь ногти, помыть шею и отряхнуть одежду. Визит ревизоров завершается несколькими физкультурными упражнениями. В этом действии практической направленности дети приобретают правильные навыки поддержания ежедневной гигиены и физического здоровья;
- Эпизод VII [Там же, 44–45]: Чтобы подготовиться к битве, детям предлагается спеть «Военную песню Солнцеграда». Текст, не знакомый детям, написан на плакатах в руках игральщиков, а мотив известен, так как заимствован из песни «Мы пойдем к буржуям в гости». Действие организовано как

музыкальное упражнение и соответствует идее синкретизма искусств, продвигаемой в этот период, также оно направлено на тренировку выразительного чтения;

- Эпизод VIII [Там же, 46–49]: Игральщики, одетые крысой, тараканом, клопом, блохой, мухой и мусором, готовятся напасть на город. После короткого диалога мусор разбрасывает в сценическом пространстве макулатуру. Игральщики готовят следующие задания для детей, которые в это время отдыхают;
- Эпизод IX [Там же, 50–51]: Председатель призывает горожан принять участие в борьбе. Дети вступают в ряды Осоавиахим<sup>17</sup> и получают задание раскидать песок, который играет роль крысиного яда. Девочки в это время собирают разбросанную макулатуру. Действие снова имеет имитационную и практическую направленность. Во время речи председателя враги раскладывают по сценическому пространству картинки, изображающие мух, клопов и крыс, а сами прячутся;
- Эпизод X [Там же, 52–53]: Начинается собственно битва. Дети собирают изображения в разных частях сцены, а игральщики, после того как их обнаружили, пытаются сбежать. Здесь видно, как в рамки драматической игры включаются другие детские игры — поиски спрятанного клада, прятки и догонялки;
- Эпизод XI [Там же, 54–56]: Одержав победу, семьи возвращаются в свои дома. Матери от каждой семьи должны забрать полдник из Кооператива «Приятного Аппетита». Дети получают возможность отдохнуть, но в то же время действие носит практический характер, и повышает чувство ответственности и коллективности, так как полученный паек нужно распределить поровну;
- Эпизод XII [Там же, 57–66]: Граждане вновь собираются в связи с началом суда. Дети слушают речь подсудимых в свою защиту и голосуют за или против их изгнания из города. В этом задании участники знакомятся с работой судебных институтов;
- Эпизод XIII [Там же, 67–68]: Врагов изгоняют из города и, как принято при официальных торжествах, все готовится с флагами, транспарантами и плакатами к праздничной демонстрации;

- Эпизод XIV [Там же, 69–71]: Дети начинают шествие, выкрикивая лозунги в поддержку здорового образа жизни, написанные на плакатах. Действие имеет явно пропагандистскую направленность и усиливает среди участников чувство коллективности.

Если рассмотренные выше работы по драматизации [Соловьева 1923; Шер 1924; Петрова 1924] имели мало новаторского в плане стиля и/или в тематическом плане, то игра Бардовского хорошо демонстрирует, что ему удавалось идеально совмещать новые педагогические идеи о детском театре и различные виды драматизации, предложенные трудовой школой, с новыми формами и новыми темами постреволюционной драматургии. Бардовский показывает, как дать детям в игровом контексте практические знания, тесно связанные с «реальной жизнью». Его наблюдения также показывают центральную роль взрослого, который согласно педагогическим идеям того времени, не контролирует пристально действие, подобно режиссеру в системе Станиславского, но ограничивает свою роль техническим руководством, направленным на успешное «спонтанное» выполнение игры. Методические пособия Бардовского изобилуют рекомендациями для педагогов: пространственные перемещения под руководством игроков детально описаны и снабжены возможными вариантами для разных условий игры (например, использование закрытого или открытого пространства); в некоторых случаях предлагается сократить или убрать одно из действий в зависимости от количества детей-участников; предлагаются варианты диалогов с привязкой к определенному празднику (например, Первомаю). Эти рекомендации, как подчеркивает автор в предисловии к своим пособиям, составлены на основе многолетних эмпирических исследований, работы с детьми. В этой особенности заключается, пожалуй, одна из самых интересных сторон деятельности Бардовского.

### *Заключение*

В настоящей работе мы попытались показать сложность феномена детского театра 1920-х гг., рассмотрев основные факторы, которые способствовали его динамическому развитию. Этими факторами стали сильное влияние наследия западной и дореволюционной педагогики, интерес к воспитанию ребенка с целью создания нового советского человека и поиск в области массового искус-

ства, которое требовало новых форм и жанров. Театр способен был дать пространство для реализации творческой самостоятельности ребенка и его драматического инстинкта, вовлекая его на интеллектуальном, телесном и эмоциональном уровне.

Оригинальные особенности детского театра иллюстрируются на примере пособий А. Бардовского. Разработанная им массовая театрализованная игра стала ответом как на педагогическую концепцию, основанную на унаследованном от западной и дореволюционной традиции принципе *child centered*, адаптированном затем и советской трудовой школой, так и на потребности в коллективном искусстве, в котором главным исполнителем и потребителем были большие коллективы. Одним из главных связующих факторов между этими элементами становится как раз использование творчества, которое оказывается идеальным инструментом приобретения новых навыков и моральных ориентиров и выражается прежде всего в импровизационных упражнениях.

Как и в случае с самодеятельным театром, который после отказа от любого рода спонтанности и под воздействием строгого централизованного надзора заострился в однообразных формах, и затем постепенно вернулся к простому представлению литературного текста, снова переформатировавшись в имитацию профессионального театра [Di Giulio 1985, 56–57], детский театр в своей продуктивной форме был кратковременным явлением и в 1930-е гг. сохранился только в более стандартизированном варианте — пионерском театре.

### Примечания

- <sup>1</sup> Исторические сведения, приведенные в первом параграфе, если не указано иначе, даны по: [De Florio 2020].
- <sup>2</sup> Термины «театр для детей» и «детский театр» часто используются наравне как в исторических источниках, так и в современных исследованиях. Однако в некоторых работах (см., например, [Шер 1925]) эти термины используются по-разному. В настоящей статье для удобства мы опираемся на это различие: под театром для детей подразумевается театр при участии взрослых профессиональных актеров, адресованный исключительно детской аудитории; под детским театром понимается форма непрофессионального театра, в котором сами дети выступали актерами, режиссерами, сценографами, а иногда и сценаристами.
- <sup>3</sup> В цитате сохранена пунктуация оригинала.
- <sup>4</sup> Цитируются отрывки из лекций П. Чебб «The Dramatic Instinct of the Young Child and Its Satisfaction» («Драматический инстинкт ребенка и



его удовлетворение»), в 1911 г. опубликованных в издании «The Children's Educational Theatre» («Детский воспитательный театр») Элис Минни Херте — одной из выдающихся американских специалистов по педагогике, первой использовавшей театр как средство воспитания детей. Тем не менее стоит подчеркнуть, что концепция драматического инстинкта давно была известна в России. Его распространению способствовал, например, один из ведущих педагогов этого времени, Н. Бахтин [Бахтин 1911].

- 5 Укажем на еще одно исследование, рассматривающее иные аспекты той же темы: «Русская драматургия для детей как элемент субкультуры: 1920–1930-е годы» А. Губергриц [Губергриц 2004].
- 6 Основные источники данной работы были найдены и отобраны, главным образом, благодаря онлайн базе данных «Slavic and Eurasian Studies» (раздел «Children's Leisure Activities in Russia») издательства Brill.
- 7 Комплексный метод дополнительно был разработан в программах 1927 г. [Богомолова 2013, 43].
- 8 Дальтон-план был разработан американкой Элен Паркхерст в начале 1920-х гг. Он предусматривал заключение договора между учителем и учеником: первый определял персональные цели, которых обучающийся должен будет достичь за определенный период времени (например, за месяц), а ученик обязывался достичь этих целей к установленному сроку. Ученику позволялось самостоятельно выполнять работу, посвящая каждой цели то количество часов, которое он считал нужным, используя на свое усмотрение классы и учебные материалы, предоставленные школой.
- 9 Драматизация в этом смысле представляла собой один из методов обучения, наиболее согласованных с идеей синтеза искусств, реализации которой добивалась трудовая школа. Художественный синкретизм также был одним из основных направлений эстетических поисков 1920-х гг., и именно по этой причине, как будет показано в следующем разделе, ему отдавалось предпочтение [Дорошенко, Жаркова 2019; Киященко 1998].
- 10 Биографические сведения, если не указано иначе, даны по [Хватов] или [Наследники великого города 2019, 22–25].
- 11 Блокадный дневник А. Бардовского, который он вел до дня своей смерти, недавно был опубликован в книге «„Я знаю, что так писать нельзя“. Феномен блокадного дневника» (Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге. 2022).
- 12 «Театральный зритель на фронте в канун Октября» — одна из первых социологических работ в Советском Союзе, посвященных взаимоотношениям зрителя и театра. Бардовский анализировал анкеты, предложенные в 1917 г. публике (главным образом, солдатам) членами Передвижного Театр Гайдебурова. Труппа направилась на фронт в сентябре-октябре 1917 г. со спектаклями (в основном бесплатны-

ми, в поддержку воюющих). Анкеты составлялись с целью выяснения эмоциональной реакции публики на представления и измерения их гражданской и художественной сознательности. Сотрудничество с Передвижным Театром Гайдебурова должно было повлиять на методологию Бардовского, который в «Путешествии в Африку» отмечает, что раздавал опросники для оценки впечатления детей и родителей, участвовавших в массовой игре [Бардовский 1924, 7].

- <sup>13</sup> Например, одно из представлений «Путешествия в Африку» проходило в Летнем саду в Ленинграде [Бардовский 1924, 75].
- <sup>14</sup> Эксперименты с импровизацией уже включались ранее в произведения театра для детей. Например, С. Маршак в пьесе «Петрушка» уничтожил четвертую стену, введя в одной из сцен открытый диалог детей из зала и главного героя [Сорокина 2018].
- <sup>15</sup> Речь шла о днях профилактики и информировании о болезни, которые периодически проводились городскими властями. В различных запланированных мероприятиях (выставках, конференциях) принимали участие не только авторитетные врачи и гигиенисты, но и рядовые граждане.
- <sup>16</sup> В дальнейшем, если не указано иначе, даются ссылки на данную работу.
- <sup>17</sup> Осоавиахим (Общество содействия обороне авиации и химическому строительству) — массовая добровольная организация, действовавшая в СССР с 1927 по 1948 гг. Целями организации было развитие авиационного дела, распространение военных навыков и коллективной защиты граждан.

## *Литература*

### *Источники*

*Ауслендер, Бонди 1927* — Ауслендер С., Бонди С. Театр для детей: сборник сценариев. М.; Л.: Гос. изд-во, 1927.

*Бардовский 1925* — Бардовский А. Бунт игрушек. Л.: Начатки знаний, 1925.

*Бардовский 1929* — Бардовский А. Да здравствует Солнце! Л.: Прибой, 1929.

*Бардовский 1928* — Бардовский А. Игры с детьми: сборник театрализованных массовых игр. М.; Л.: Гос. изд-во, 1928.

*Бардовский 1924* — Бардовский А. Театрализация детских игр: Путешествие в Африку: Игра в 3 ч. Л.; М.: Книжный угол, 1924.

*Бахтин 1911* — Бахтин Н. Театр и его роль в воспитании // В помощь семье и школе: Детские сады. Игрушки. Детский театр. Педагогические музеи. Волшебный фонарь / Сост. Н. Н. Бахтин, Е. С. Дедулина, М. В. Новорусский [и др.]. М.: Польза, 1911. С. 131–212.

*Наследники великого города 2019* — Наследники великого города / Вып. 27: Фрагменты докладов учащихся Санкт-Петербурга на VII региональной олимпиаде по краеведению (9–11 классы) 2018 г. СПб.: ГДТЮ; Саратов: Амирит. 2019.

*Основные принципы 1999* — Основные принципы единой трудовой школы (1918) // Народное образование. 1999. № 10. С. 40–47.

*Программы 1921* — Программы для I и II ступени семилетней трудовой школы. М.: Гос. изд-во, 1921.

*Петрова 1924* — Петрова Е. Школьные сценарии: Из опыта класса-лаборатории. Л.: Гос. изд-во Ленинграда, 1924.

*Соловьева 1923* — Игра-драматизация в школе / Сост. кружок работников опытно-показательных учреждений школы А. А. Луначарской, под ред. Е. Соловьевой. М.: Гос. изд-во, 1923.

*Челюсткин 1927* — Челюсткин И. А. Методы работы в трудовой школе. М.; Л. Гос. изд-во, 1927.

*Чебб 1920* — Чебб П. Драматический инстинкт у детей и его удовлетворение // Игра. 1920. № 3. С. 10–15.

*Шер 1924* — Шер Н. Детский театр: сборник пьес / Под ред. Н. С. Шер. Л.: Мысль, 1924.

*Шер 1925* — Шер Н. Предисловие // Дети и театр: сборник статей / под ред. Н. С. Шер. Л.: Мысль, 1925. С. 3–4.

### *Исследования*

*Богомолова 2013* — Богомолова Л. И. Программы ГУСа как инновация 20-х годов XX века // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. 2013. № 15 (34). С. 37–48.

*Губергриц 2004* — Губергриц А. Русская драматургия для детей как элемент субкультуры: 1920 — 1930-е годы: дис.... доктора философии по русской филологии / Tallinna Pedagoogika Ülikool. Tallinn, 2004.

*Дорошенко, Жаркова 2019* — Дорошенко С., Жаркова Е. Взаимодействие искусств в единой трудовой школе 1920-х годов // Вестник Костромского Государственного Университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 192–195. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-2-192-195.

*Жбанкова 2018* — Жбанкова Е. Б. «Массовые действия» 1920-х годов как часть культурного строительства в государстве диктатуры пролетариата // Вестник Московского Университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 3. С. 132–141.

*Сорокина 2018* — Сорокина С. Петрушка в детском театре первого послереволюционного десятилетия (две пьесы С. Я. Маршакa) // *Studia Litterarum*. 2018. Т. 3, № 3 (3). С. 254–277. DOI: 10.22455/2500-4247-2018-3-3-254-277.

*Хватов* — Хватов А. Бардовский Александр Александрович // ГБОУ «163 школа»: [сайт]. URL: <http://sch163.acentr.gov.spb.ru/history/before/bardov.htm>.

*Шалаева 2014* — Шалаева Н. Формирование образа советской власти в российском обществе в 1917–1920-е гг.: социокультурный аспект: дис. ... док. историч. наук / ФГБОУ ВПО Саратовский Государственный Аграрный Университет имени Н. И. Вавилова. Саратов, 2014.

*De Florio 2020* — De Florio G. Russian theatre for children and Marshak's Teatr dlja detej // *Strenæ* [En Ligne]. 2020. № 16, 17 juin. DOI: 10.4000/strenae.4336.

*Di Giulio 1985* — Di Giulio M. Teatro spontaneo e rivoluzione. La vicenda e i testi del Samodejatel'nyj teatr. Firenze: Sansoni Editore, 1985.

*Fitzpatrick 2002* — Fitzpatrick S. Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

*Water 2012* — Water M. van de Theatre, Youth, and Culture: A Critical and Historical Exploration. New York: Palgrave MacMillan, 2012.

*Wood 2005* — Wood E. A. Performing Justice: Agitation Trials in Early Soviet Russia. Ithaca and London: Cornell University Press, 2005.

## References

*Bogomolova 2013* — Bogomolova, L. I. (2013). Programmy GUSa kak innovacija 20-kh XX veka [The programmes of state Academic Council as 1920-s innovation]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaja Grigor'evicha Stoletovykh*, 15 (34), 37–48.

*De Florio 2020* — De Florio, G. (2020). Russian theatre for children and Marshak's Teatr dlja detej. *Strenæ* [En Ligne], (16) 17 juin. DOI: 10.4000/strenae.4336.

*Di Giulio 1985* — Di Giulio, M. (1985). Teatro spontaneo e rivoluzione. La vicenda e i testi del Samodejatel'nyj teatr. Firenze: Sansoni Editore.

*Doroshenko, Zharkova 2019* — Doroshenko, S., Zharkova, E. (2019). Vzimod-ejstvie iskusstv v edinoj trudovoj shkole 1920-kh godov [Interaction of arts in the unified labor school of the 1920s]. *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, 2, 192-195. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-2-192-195.

*Fitzpatrick 2002* — Fitzpatrick, S. (2002). Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934. Cambridge: Cambridge University Press.

*Gubergic 2004* — Gubergic, A. (2004). Russkaja dramaturgija dlja detej kak èlement subkul'tury: 1920 — 1930-e gody [Russian drama for children as

an element of subculture: 1920 — 1930s] (doctoral dissertation). Tallinna Pedagoogika Ülikool, Tallinn. (In Russian).

*Khvatov* — Khvatov, A. Bardovskij Aleksandr Aleksandrovich in GBOU “163 School”: [website] Retrieved from: <http://sch163.acentr.gov.spb.ru/history/before/bardov.htm>.

*Shalaeva 2014* — Shalaeva, N. (2014). Formirovanie obraza sovetskoj vlasti v rossijskom obshhestve v 1917–1920-e gg.: sociokul’turnyj aspekt [Formation of the image of Soviet power in Russian society in the 1917–1920s: sociocultural aspect] (habilitation dissertation). Saratov State Agrarian University named after N. I. Vavilova, Saratov.

*Sorokina 2005* — Sorokina, S. (2005). Petrushka v detskom teatre pervogo poslerevoljucionnogo desjatiletija (dve p’esy S. Ja. Mashaka) [Petrushka in the theatre for children in the first ten years after the October revolution (two plays by S. I. Marshak)]. *Studia Litterarum*, 3(3), 254–277. DOI: 10.22455/2500-4247-2018-3-3-254-277.

*Water 2012* — Water, M. van de (2012). *Theatre, Youth, and Culture: A Critical and Historical Exploration*. New York: Palgrave MacMillan.

*Wood 2005* — Wood, E. A. (2005). *Performing Justice: Agitational Trials in Early Soviet Russia*. Ithaca and London: Cornell University Press.

*Zhbankova 2018* — Zhbankova, E. B. (2018). “Massovye dejstva” 1920-ch godov kak chast’ kul’turnogo stroitel’sтва v gosudarstve diktatury proletariata [“Mass actions” of the 1920s as part of cultural construction in the state of the dictatorship of the proletariat]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta*. 3, 132–141.

*Erika Parotti*

University of Milan; ORCID: 0000-0003-4373-2693

DRAMATISATION AND THEATRICAL PERFORMANCE IN  
CHILDREN'S AMATEUR THEATRE IN THE 1920S

This article aims at examining the phenomenon of children's theatre in Soviet Russia during the 1920s, evidencing its importance both as a pedagogical and an ideological tool. The analysis is conducted taking into consideration two key factors that influenced the development of children's theatre at that time, namely the creation of the Unified labour school and the general success of the so called *samodeiatel'nyi teatr*. It is noted that it was in the early twentieth century, due to the rapid development of paedology and pedagogy in Russia and abroad, that children's theatre became an object of serious scientific study. According to pedagogical research of the time, the use of drama in school promoted children's learning by satisfying their natural "dramatic instinct". Furthermore, from a propaganda point of view, the non-professional stage was seen as an ideal form of proletarian art. In both spheres great importance was attached to the theatre as a means of developing pupils' independence, activity and creativity — basic skills for shaping a child as a new Soviet man. Pedagogical and ideological principles of children's theatre will be examined in detail through Aleksandr Bardovskij's work, which is particularly representative of the theoretical and practical dynamism that characterized the field in that period. Bardovskij's work bears witness to the creative rise of children's theatre in that era.

*Keywords:* children's theatre, children's creativity, Soviet pedagogy, dramatic game, Unified labour school, *samodeiatel'nyj teatr*, mass games, Aleksandr Bardovskij

*Анна Гумерова*

## ИГРА В РЫЦАРЕЙ НА СТРАНИЦАХ МЕМУАРОВ Н. П. АНЦИФЕРОВА

Игра, в процессе которой дети создают вымышленные миры, нередко представляет собой явление, сочетающее элементы игровой импровизации и художественного творчества (создание текстов, рисунков, географических карт и прочих артефактов, связанных с игровыми сюжетами и мотивами). Игра такого рода детально описана в мемуарах историка и литературоведа Н. П. Анциферова (1889–1958), где на фоне изображения реалий и событий повседневности показано взросление ребенка. Важно отметить, что герой мемуаров — читающий ребенок, который растет в обстановке насыщенного культурного и литературного контекста. Во второй и особенно в третьей части мемуаров Н. П. Анциферов подробно описывает импровизационную «игру в рыцарей», в которой для него и его друзей гармонично соединялись представления об исторических событиях, впечатления от прочитанной литературы и собственная фантазия. Вымышленные персонажи, представляющие собой отражение реальных исторических и литературных персонажей, стали особенно дороги играющим; биография таких персонажей глубоко и логично прорабатывается с помощью исторических и литературных источников; сюжеты игры надолго остаются в памяти автора мемуаров и его товарищей по игре. Можно предположить, что в описании игры в рыцарей мы видим первое проявление тех индивидуальных творческих и исследовательских особенностей, присущих Н. П. Анциферову, которые в будущем легли в основу его научного метода.

*Ключевые слова:* детская игра, утопия, биография, мемуары, локально-исторический метод, импровизация, творчество, Николай Анциферов

---

*Анна Леонидовна Гумерова*

Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН

Москва

gratia4@yandex.ru

Сюжетно-ролевые игры, широко распространенные в детских игровых практиках, можно отнести к детскому творчеству. Значимую часть таких игр представляет собой так называемая «игра в страну-мечту» (определение предложено С. М. Лойтер, см. например, [Лойтер 2001]), то есть в вымышленную страну, которую создают играющие дети. Необходимо заметить, что хотя в исследованиях, рассматривающих это явление, подчеркивается прежде всего фикциональность «страны», в выражении «игра в страну-мечту» есть потенциал идеи утопического мира, который может тем или иным образом соотноситься с реальной историей и географией, но иметь черты идеального. Е. Н. Суворкина предлагает ряд синонимических терминов для игры такого рода — наряду с выражением «страна-мечта» она приводит выражения «страна-утопия», «вымышленная страна», «воображаемый мир», «детский эрзац-мир» [Суворкина 2016, 148]. Е. В. Ковалева говорит о игровой составляющей литературного творчества как базовой в целом и подчеркивает «литературность» детских утопий [Ковалева 2021, 219–220].

Тема игры ярко и детально раскрывается в мемуарах Николая Павловича Анциферова (1889–1958), историка, культуролога, основателя локально-исторического метода в литературоведении.

Наряду с описанием дорогих для Н. П. Анциферова мест, людей, прочитанных книг, детских и юношеских переживаний мы видим в этих мемуарах подробные и развернутые описания «игры в рыцарей». Автор не ограничивается краткими упоминаниями — история создания «игры в рыцарей» подробно описана на страницах, посвященных детству и отрочеству. Читатель мемуаров может проследить, как игра постепенно развивается и в поздней своей фазе приобретает черты литературной импровизации.

Сам Анциферов не сопоставляет напрямую свои научные труды с детским увлечением играми в рыцарей. Поэтому проблема может быть поставлена так: можем ли мы, несмотря на отсутствие прямых указаний, видеть в подробно описанной им игровой практике предвосхищение изобретения нового научного метода или это будет слишком большим допущением?

Мемуары Н. П. Анциферова были изданы трудами А. И. Добкина в 1992 г. под названием «Из дум о былом». Д. С. Московская в статье «Мемуары Анциферова как документ истории и памятник культуры» справедливо указывает на проведенную Добкиным большую разыскательную работу: «в ходе которой были выявлены ранее неизвестные исторические материалы, дополнившие



собой реальный комментарий» [Московская 2014, 201]. Это издание было и остается наиболее полным на настоящий момент<sup>1</sup>. В 2015 г. в серии «Русская Италия» были опубликованы полные варианты глав мемуаров, посвященные путешествиям Н. П. Анциферова по Италии в 1910–1914 гг.<sup>2</sup> Однако, как можно видеть при обращении к изданию 1992 г., мемуары печатаются с сокращениями. Как указывает Д. С. Московская в уже процитированной статье, «учет информационной потребности читателя предопределил состав и полноту публикуемых Добкиным текстов», причем некоторые эпизоды «были изъяты Добкиным и дошли до читателя в кратких редакторских пересказах-резюме в постраничном комментарии» [Московская 2014, 202]. В частности, к таким эпизодам относится описание «игры в рыцарей» во третьей части мемуаров, поэтому, для того чтобы изучить вопрос детской игры у Анциферова, возникла необходимость в некоторых случаях обращаться к более подробному варианту мемуаров<sup>3</sup>.

На особую роль игры для мироощущения Анциферова указывает А. И. Добкин во вступительной статье к изданным им мемуарам: «На протяжении всего повествования развивается мотив игры: от самозабвенной рыцарской игры в отрочестве до трагических забав с мухами и пятнами сырости в камере-одиночке 1930 г.» [Добкин 1992, 6]. О способности Анциферова увлечься игрой, о его склонности к созданию вымышленного, утопического мира, пишут и другие исследователи. Так, Д. С. Московская обращает внимание на утопичность воображения Анциферова-ребенка, характерную для него уже в раннем детстве: во время жизни с отцом и матерью на южном берегу Крыма мальчик предпринимает вымышленные «путешествия» в «сияющий мир Эллады» с верой «в созданные фантазией ребенка Острова блаженных, где нет места страданиям и смерти и куда в воображении он переселял любимых людей и животных» [Московская 2021, 6]. В статье «Литературные аллюзии в воспоминаниях Н. П. Анциферова („Норге“») М. Р. Ненарокова, анализируя путешествие юного Анциферова по Норвегии и подчеркивая исключительную роль художественных произведений — отсылку к произведениям Ибсена, Гауптмана и т. д., преобладающих в его описании пейзажей Норвегии, указывает: «Он стремится стать не просто читателем, а словно бы невидимым литературным персонажем, хочет воочию увидеть тот мир, который изображен в произведениях его любимых авторов» [Ненарокова 2015, 50].

Разумеется, говоря о мемуарах Анциферова, невозможно забыть о времени их создания — работа над ними начинается, вероятно,

в 1939 г., и продолжается в начале и конце сороковых годов (см. [Московская 2014, 206–207], [Московская 2017, 53]. Иными словами, мы имеем дело не с наивным непосредственным описанием происходящего, а с рефлексией уже сложившегося ученого, прошедшего многие испытания. Значимость этого подчеркивает и сам Анциферов: «Я искал в своей памяти, что осело в ней от моего детства, и записал, что нашел. Записал так, как понял уцелевшее в душе, уже затронутой надвигающейся старостью» [Московская 2014, 203]

О детских играх речь идет во второй и третьей частях мемуаров («Отрочество» / «Годы отрочества» и «Prima Vera»); «игра в рыцарей» прослеживается от ее начала в 1900 г. до упоминаний в рассказе о 1911 г., параллельно показано постепенное взросление повествователя и других участников игры. Если во второй части игра развивается в локусе вымышленной страны, то в третьей — действие переносится в реально существующую Англию, не вымышленную, хотя сам Анциферов видит прямую связь между этими играми. В «Отрочестве» описывается постепенное развитие «игры в рыцарей», представленное сначала в виде «случайно возникшей» игры в вымышленные королевства «Амонию», «Парамонию» и «Рондалию»: Анциферов подробно рассказывает о создании карт этих стран братьями Фортунатовыми и им самим [см. Анциферов 1992, 56].

Затем к картам добавляется собственно «игра в рыцарей», в которую постепенно вовлекаются и другие друзья Анциферова — братья Белокопытовы, брат и сестра Навашины, Александр Попов. «Родилась эта игра так, — сообщает Анциферов. — В тетрадке я рисовал (увлекшись Вальтером Скоттом) рыцарей, поколение за поколением <...> Я давал иные имена: Эдуард, Ричард, Роланд, Роберт и т. д. *И каждому сочинял биографию* (курсив мой — А. Г.)». У вымышленных персонажей появляется биография, они перестают быть только функциями для игры. Затем Анциферов подробно описывает правила проведения войн и турниров, и мы видим, что игра ведется бумажными фигурками на нарисованной карте и состоит «в осадах замков и городов» [Анциферов 1992, 60]. Интересно, что в работах С. М. Лойтер, где рассматривается анциферовская «игра в рыцарей», ставится акцент только на самом первом описании этой игры, например: «Амония, Парамония и Рондалия (Анциферова)» [Лойтер 2015, 153], несмотря на то что в третьей части мемуаров игра в рыцарей описана гораздо ярче и подробнее, с упоминанием её сюжетов, и ей посвящены многие страницы третьей части мемуа-

ров. Возможно, такой подход объясняется тем, что в игре в рыцарей, описанной в третьей части мемуаров, речь уже идет не о вполне вымышленной стране (действие игры происходит в Англии, с некоторой оговоркой — «в нашей детской Англии» [Анциферов 1992, 79]); кроме того, в издании 1992 г. в части «Prima Vera» описание игры существенно сокращено. Однако необходимо заметить, что между этими играми есть определенная преемственность: так, в обеих играх есть идея прерванной династии<sup>4</sup>: «Между тем в Рондалии иссякла старшая линия династии и воцарился представитель младшей линии юноша Севастиан» [Анциферов 1992, 56]; «Между тем умер бездетный король и оборвалась старшая линия Плантагенетов» [Анциферов 1992, 72].

В письме Григорию Фортунатову от 28 октября 1902 г., отправленном после отъезда Фортунатовых из Киева, Анциферов пишет: «Играешь ли ты в рыцари... я себе сделал большой замок и 2 отряда... король Александр убит, а на его место выбран старик 60 лет» [Анциферов 2021, 41]. Заметим, что и здесь присутствуют обе составляющие игры — самодельный большой замок и схожая событийная канва. В части «Prima Vera» Анциферов играет уже не с Фортунатовыми, а с Дмитрием и Татьяной Навашиными. Анциферов специально отмечает, что действие этой игры в рыцарей происходит в реально существующей стране: «У играющих не было теперь особых государств. Мы все сошлись на одном, и это, конечно, была родина Шекспира — Англия» [Анциферов 1992, 71]. Характеризуя Англию как родину Шекспира, Анциферов подчеркивает литературность локуса их игры. Мемуары Анциферова в этом плане не представляют собой какое-то исключение: игры по такого рода художественным мирам часто упоминаются в воспоминаниях о детстве, как в близких по времени к мемуарам Анциферова, так и в более ранних и более поздних. В монографии «„Усадебный текст“ и национальный культурный код: русско-британские литературные связи XIX — начала XXI в.» Г. А. Велигорский перечисляет автобиографические произведения XIX–XX вв., в которых описана «игра в Робинзона»: записки актера А. П. Ленского, воспоминания А. Ф. Достоевского и художницы Т. А. Луговской, автобиографическую повесть Н. К. Крупской; в записках Ленского появляется также игра в Дон Кихота [см. Велигорский 2022, 324–327].

В записках Ленского и воспоминаниях А. Ф. Достоевского подчеркивается, что играющие принимают на себя роли Робинзона и Пятницы. Описание, которое дает Анциферов в «Prima Vera», в определенном смысле схоже — играющие отождествляют себя

с персонажами, причем, судя по описанию, есть три персонажа, жестко «привязанных» к каждому участнику игры, но есть и другие, за которых они тоже могут высказываться в случае необходимости:

К концу лета, вероятно, в связи с приближением нашего поступления в гимназию... наши интересы сосредоточились на школе... <...> В Йоркской школе обучалась и красавица-дочь герцога Йорка Тереза... <...> В нее был страстно влюблен юноша Люцио Пакенгейм, ее товарищ по школе. У него был соперник — веселый трубадур Жюисак. *Тереза принадлежала Тане, Люцио — мне, Жюисак — Мите* (курсив мой — А. Г.) [Анциферов 1992, 71].

Иными словами, эти три персонажа близки участникам игры по каким-то особым причинам. Здесь же появляется одно из немногих указаний на связь сюжетов игры с реальной жизнью играющих детей — они готовятся поступать в гимназию, поэтому играют в школу.

В описании сюжетов игры можно узнать сюжеты английской истории, куда вплетаются биографии вымышленных персонажей:

Вопрос о престолонаследии вызвал разногласия. Старшей в роде оказалась женщина, дочь беспутного герцога Бетфорда, вождя реакционеров в парламенте. Звали ее Элеонора. Она была девица. Следующим претендентом явился Роланд; он был старшим в роде по мужской линии. <...> Он был влюблен в дочь Лейстера — Лору (сестру Люцио Пакенгейма). Болезненный Роланд отказывался от престола, но его убедили для блага и спокойствия Англии согласиться возложить на себя корону [Анциферов 1992, 72].

Как говорилось выше, в этой игре повторяются мотивы, присутствовавшие в игре с Фортунатовыми — смерть бездетного короля, вопросы о престолонаследии. Поэтому мы можем предположить, что их привнес в игру сам Николай Анциферов.

За редкими исключениями в этой части мемуаров мы почти не видим, как происходит сама игра: в части «Отрочество» сам процесс игры описан более ярко, здесь же акцент переходит на рассказ о сюжетах, о том, что происходило с персонажами, которые остаются дороги Анциферову спустя много лет. Однако в некоторых случаях по этим пересказам можно представить, как могли развиваться действия: «Люцио... в пламенной речи изложил весь ход событий, указал на находчивость и военное искусство отца, сумевшего найтись при столь тяжелых обстоятельствах и спасти хоть часть войска. (Дувр — с места: „Уложив лучшую часть армии!“) Люцио:

„Славная смерть их — пример героизма и верности...“» [Анциферов 1992, 73–74]. Здесь передан импровизационный диалог двух играющих — самого Николая Анциферова и Дмитрия Навашина, поскольку, как упоминается выше, Дувр был «любимцем» или «созданным» именно им [Анциферов 1992, 73].

Отдельный интерес представляет эпизод смерти короля Роланда — перед нами единственный фрагмент из повествования об игре, где сочетаются не только сюжет и изображение игрового процесса, но и описан выход из игры:

Чувствуя близкий конец, король сел на коня и в сопровождении верного пажан ночью покинул Лондон. Он держал путь в монастырь, где была пострижена Лора... <...> Бедная Лора была потрясена болезненным видом Роланда. Она поняла, что дни его сочтены. Роланд стал перед ней на колени. <...> Прощальная речь была произнесена Роландом в стихах (это была импровизация Тани). Оба мы, играющие (Мити не было), были вдохновлены импровизацией. Потрясенный всем пережитым, Роланд умер в келье монахини... <...> На другое утро все знали, что в ее келье было обнаружено тело исчезнувшего короля. Лора была заточена в отдаленнейший монастырь Шотландии. Когда она умирала, ее посетило виденье: Роланд, распятый на кресте... <...> Когда мы сложили наших рыцарей в коробки из-под гаванских сигар и вышли в столовую, Александра Савельевна ахнула от нашего вида [Анциферов 1992, 74].

Заметим подчеркнуто резкий переход между внутренним сюжетом игрового мира и необходимостью «сложить рыцарей в коробки из-под гаванских сигар».

Если в предыдущем эпизоде был зафиксирован импровизированный диалог играющих, то здесь мы видим указание на импровизированный стихотворный монолог Татьяны Навашинной. Естественней было бы представить, что Татьяна Навашина взяла бы на себя роль Лоры, оставив Николаю Анциферову роль Роланда, однако, как мы видим, слова Роланда произносит Татьяна, причем в мемуарах Николай Анциферов никак не отмечает это как нечто необычное. Это может значить, что, несмотря на глубокое переживание сюжета игрового мира, играющие в данном случае не принимали на себя роли этих персонажей буквально.

Интересно, что Татьяна Навашина в письме Николаю Анциферову от 16 октября 1910 г. замечает: «Что же касается молитвенного отношения к жизни, то не только легенда о нем мне знакома, и если бы мои сочинения были напечатаны, то я сослалась бы на мою балладу о рыцаре Черной башни, что этот вопрос затронут и од-

на из сторон его решена» [Навашина 1905–1913, л. 56]. Очевидно, письмо обращено к человеку, который понимает ее с полуслова, и поэтому фраза выглядит для стороннего читателя достаточно загадочной, однако можно предположить, что по мотивам этого сюжета ею действительно была написана баллада о явлении Лоре видения Роланда на кресте, предвещающего смерть героя, — в таком случае Анциферов в своих мемуарах пересказывает не столько саму игру, сколько балладу, написанную на ее основе.

Из воспоминаний Анциферова мы знаем, что Татьяна Навашина возвращалась к сюжетам игры в процессе литературного творчества: годом позже Анциферов напишет в дневнике, который процитирует в мемуарах: «Таня... пишет биографии наших рыцарей» [Анциферов, л. 233].

В 1905 г., по свидетельству Анциферова, на характер и содержание игры начинают влиять события окружающей действительности; но одновременно углубляется и интерес к историческим материалам: их знание необходимо для как можно более точного изображения войны Англии и Франции, с которой связаны сюжеты «игры в рыцарей»:

Мы включили так же на общих началах новую страницу в нашу игру — Францию. Мы готовились к Англо-французской войне. Началось заготовлением рыцарей. Никогда еще мы столько не заглядывали в иллюстрированные курсы Средних веков, в иллюстрированное издание Шекспира [Анциферов, л. 204].

Действительно, уже позже, в 1906 г., Татьяна Навашина просит Анциферова принести «свод законов великой Англии» [Навашина 1905–1913, л. 1 об]) — возможно, это связано с ее сочинением в тот же период «биографий» рыцарей.

Первоначально англичане продвигались успешно. Но французы собрались с силами и готовились к генеральному бою. (Мне уже было разрешено врачами играть на полу. Был конец зимы 1904–1905 г.) Мелом был нарисован план местности со всеми озерами, реками, холмами [Анциферов, л. 205].

По этому описанию мы можем представить, как происходит игра — то есть сражение англичан и французов непосредственно изображается передвижением «рыцарей» по карте, нарисованной мелом на полу.

Вскоре после этого описывается смерть Люцио, рыцаря, принадлежащего самому Анциферову:

Тереза изменилась в лице, мгновенно покинула бал и помчалась к Люцио в его замок... Она его еще застала в живых. Ты все-таки пришла ко мне, — сказал Люцио. Это были его последние слова [Анциферов, л. 205–206].

Тереза, как мы помним, «принадлежала» Тане. В определенном смысле мы видим сюжетное повторение эпизода с Роландом и Лорой; это позволяет предположить, что Татьяна Навашина питала интерес к таким сюжетам.

Далее мы видим одну из самых ярких характеристик игры в рыцарей у Анциферова:

Со смертью моего любимого героя у меня упал интерес к рыцарской игре. Я потерял свой центр. *Каждый из нас, играющих так срастался со своим героем, что мы и без рыцарей, гуляя где-нибудь в лесу затевали беседы и споры, называя себя именами наших героев<sup>5</sup>. Игра так вплелась в жизнь, что грани стерлись* (курсив мой — А. Г.) [Анциферов 1992, 73].

В сущности, это единственное указание на то, что в «игре в рыцарей» присутствовал момент импровизации без каких-либо дополнительных деталей: участники, не имея перед собой «рыцарей», которых можно было бы сложить в коробку после игры, разговаривают от их имени и, вероятно, о том, что волновало бы их героев. И еще более важно, что таким образом в «игре в рыцарей» мы видим пример эмоционального соединения «я» и «другого», пусть и вымышленного персонажа; это Анциферов показывает не раз.

На этом эпизоде оканчивается описание игры, однако необходимо заметить, что Анциферов не относится к этому процессу исключительно как к детской игре. Он сравнивает игры в рыцарей не только с чем-либо, характерным именно для детства, но и с искусством, с творчеством: «Белинский писал: „Еще создание художника есть тайна для всех, еще он не брал пера в руки, а уже видит их (образы) ясно... он знает и то, что они будут говорить и делать, видит всю нить событий, которая обовьет и свяжет их между собой“». Такими *sui generis* художниками были и мы тогда, художниками-импровизаторами» [Анциферов 1992, 73–74]; «Вся игра в рыцари как я уже отмечал, держалась на импровизации, которая начиналась в момент рисования. Это было то, что называл Н. Н. Евреинов „театр для себя“... <...> В студенческие годы я сделал сообщение о нашей игре на квартире музыканта Ан. Ник. Дроздова.

Кажется, был и М. Гнесин. Д-р Кульбин так заинтересовался нашими рыцарями, что взял с меня слово описать эту отроческую игру, закончившуюся на заре» [Анциферов, л. 206]. Заметим, что здесь Анциферов напрямую сопоставляет свою игру с импровизационным театром; и, по его словам, в момент рисования импровизация только начиналась. К сожалению, каких-либо следов упомянутого сообщения не сохранилось, и можно только предполагать, в чем именно Анциферов мог бы видеть прямое сходство игры в рыцарей с «театром для себя» Евреинова.

Сам Евреинов, в свою очередь, сопоставляет «театр для себя» с детскими играми. По описанию сценариев пьес-импровизаций «театра для себя», которые приводит Евреинов в книге «Театр для себя», можно понять, что речь идет об импровизации на заданную тему, по большей части с привлечением партнеров. Отдельно необходимо отметить сценарий пьесы «Туристы в Петрограде»; в отличие от других предложенных Евреиновым пьес, здесь действие концентрируется не вокруг одного главного героя и его партнеров по игре, а вокруг города. В изложении Евреиновым сценария этой пьесы Петроград оживает перед восторженными глазами жителей Петрограда, которые смотрят на приевшийся им город свежим взглядом изображаемых ими «для себя» туристов: «Чтобы возратить интерес к надоевшему предмету, надо найти подход к нему, новые глаза для него. Нужен акт преображенья не предмета, а нас самих в отношении к нему... <...> Поистине, обозревая ту или иную старинную новость или новую старину, не требуется слишком большого напряжения фантазии, чтобы вообразить себя настоящим туристом, самым всамделишным новичком в Петрограде» [см. Евреинов 2002]. Здесь можно вспомнить, что в работе «О методах и типах историко-культурных экскурсий» Анциферов пишет о восприятии города в схожих выражениях. Д. С. Московская в послесловии к монографии Анциферова «Проблемы урбанизма в русской литературе», говоря об усвоенной им методике «чтения города» «как исторического документа в интересах постижения его воздействия на психологию, личную судьбу, историческое прошлое, настоящее и будущее его населения» [Московская 2009, 504], приводит его слова: «Будем искать... понимания окружающего, скучной обыденщины, и при новом подходе она покажется новой и заговорит с нами через камни мостовой... все то, на что привыкли смотреть незрячими глазами. Тогда раскроется интересная книга... обыденщина наполнится волнующим содержанием прошлого» [Московская 2009, 504]. Отметим, что Анциферов, как и



Евреинов, говорит о необходимости оживления обыденного города, только Евреинов прибегает для этого в основном к «театру для себя», к импровизации и в этом случае к остранению, а Анциферов, напротив, говорит о чтении города с помощью погружения в его историческое и бытовое прошлое; однако и у Евреинова говорится о погружении в прошлое Петербурга, а из описания игры в рыцарей у Анциферова, которую он сам сопоставлял с «театром для себя» Евреинова, мы видим, что она отчасти погружала играющих в историко-литературное прошлое — «в иллюстрированные курсы Средних веков, в иллюстрированное издание Шекспира» [Анциферов, л. 204].

Анциферов в своих мемуарах соотносит с рыцарской игрой жизнь своих товарищей. Так, рассказывая о смерти Дмитрия Навашина в Париже в 1937 г., он вспомнит сюжеты рыцарской игры: «я прочел в газетах, что в Париже, в Булонском лесу убит известный „невозвращенец“ Навашин... <...> Его убийство было связано с рядом политических террористических актов, оставшихся загадкой, в том числе с убийством какой-то знатной женщины в вагоне, на пути в Париж. Навашин вел широкую и роскошную жизнь в своем особняке на Елисейских полях (как герцог Дувр)... <...> Развернувшаяся перед Митей жизнь и ее конец были в каком-то смысле продолжением рыцарской игры» [Анциферов, л. 241]. А в 1911 г. напишет о повзрослевшей Татьяне Навашинной:

Таня и Оля... стали сочинять по вечерам какой-то роман, рассказывая друг другу о всяких похождениях вымышленных героев. Поздно вечером, проходя по коридору мимо их комнат, я с горечью слышал нервический смех, которым прерывались рассказы. Это было какое-то болезненное продолжение рыцарской игры, утратившей всякий *raison d'être*. <...> Они блуждали часами по улицам Петербурга — возбужденные своими рассказами и из своих прогулок выносили новые вымыслы [Анциферов, л. 235–236].

Анциферов, несмотря на свое скорее отрицательное отношение к описываемому, видит в совместном сочинении «какого-то романа» продолжение рыцарской игры — связь рыцарской игры с художественным творчеством для него выглядит совершенно естественной. Хотя, в отличие от игры, собственно игровых элементов здесь нет. Все, что мы видим — это «рассказы» двух девушек и их прогулки по улицам Петербурга. Итак, в жизни своих товарищей по игре в рыцарей, Дмитрия Навашина и Татьяны Навашинной, Анциферов видит продолжение игры в рыцарей. Можем ли мы

предположить, что игра в рыцарей продолжилась в жизни и в научном творчестве самого Анциферова?

Как можно видеть, роль детской игры в мемуарах Анциферова представляет собой довольно уникальный случай. В «игре в рыцарей» перед нами появляется Англия, которая, с одной стороны, является плодом детской фантазии, вымыслом, с другой — базируется на истории реальной. Мы можем видеть отсылки к тем или иным историческим персонажам; участники игры погружаются в историю средневековой Англии и исторические хроники Шекспира, уделяя особое внимание тому, что связано с рыцарством и законами, по которым оно живет. Сражения, интриги, биографии персонажей (которые очень дороги участникам игры) моделируются на основе тщательного освоения доступных источников. Для научных работ Н. П. Анциферова будет характерно схожее внимание к образам прошлого. В статье «Историческая наука как одна из форм борьбы за вечность», работа над которой продолжалась с 1918 г. по 1942 г. (Д. С. Московская называет эту работу «научным дневником его жизни» [Московская 2014, 210] Анциферов формулирует: «Историк — восстанавливая образы прошлого — спасает их от забвения, возвращает к жизни в грядущих веках, воскрешает их» [Анциферов 2004, 150]. В статье «Федоров и Анциферов: преемственность идей» Д. С. Московская подчеркивает связь легенды и истории для локального метода Анциферова:

Вера предков смогла преобразить этот город, и потому верующие, может быть, «никогда не умирали». Они действительно вмешиваются в сегодняшнюю историю, и земля говорит их голосами. <...> В людской вере предание обрело подлинное историческое бытие. Верой людской легенда превратилась в исторический факт, влияющий на ход истории. Анциферов-историк считал методологически важным, не отвергая «низких истин», обратиться к силе «возвышающего обмана» легенды, которую узаконила человеческая вера и в этой вере получившая историческое бытие [Московская 2011, 166].

Можно привести и слова Анциферова из доклада «Mater Franciscus» (1918 года), где идет речь о возможности узнать об историческом персонаже то, о чем не сказано в источниках, благодаря близкому пониманию его:

Не всегда удается сказать о далеких временах правду даже тогда, когда располагаешь непреложным свидетельством критически проверенного слова... <...> Пусть же не смутит нас и молчание источников, иначе многие чистые и глубокие струи былого навсегда заглохнут для нас. Взору

современника могли остаться недоступными едва заметные, впервые распутившиеся fioretti... <...> Задачей современного исследователя является отыскать их, чтобы былая жизнь не утратила для нас ничего из своего благоухания [Анциферов 1918, л. 2–3].

В сущности, Анциферов в своей игре в рыцарей делает именно то, что будет делать потом в своей научной работе — с той только разницей, что играющие имеют дело не с реальными историческими деятелями и с не вполне реальной историей. Анциферов «восстанавливает образы прошлого», изучает историю и людей, только в процессе игры он создает этих персонажей, опираясь, в том числе, на исторические и литературные источники, а в будущей своей работе — в экскурсиях, в литературоведческих исследованиях, в работах по истории культуры — воссоздает уже существующих в истории или литературе персонажей. Иными словами, в описании рыцарской игры в мемуарах Анциферова мы имеем дело не просто с описанием развитой творческой фантазии или очень глубоким погружением в детскую игру. Если, по мнению Анциферова, для Татьяны Навашинной игра в рыцарей продолжилась через несколько лет в виде совместного творчества с подругой, а для Дмитрия Навашина напрямую воплотилась в жизни и смерти, то и для самого Анциферова возможно проследить путь от историко-литературной игры в отрочестве до его научного творчества.

Локально-исторический метод Анциферова подразумевает соединение литературы и истории, реального и легендарного ландшафта — локус являет собой не только географическое понятие, но и становится, по выражению Д. С. Московской, «ментальной картой памяти», в котором уравнено «фактически существующее пространство и пространство воображаемое» [Московская 2021а, 9]. Соотнесение «фактически существующего» и «воображаемого» возвращает нас к самой идее игры и фантазии; в игре Анциферова точно так же соединялись вымышленные персонажи и сюжеты, литературные источники и реальная история Англии. Поэтому «игра в рыцарей» Николая Анциферова послужила одной из отправных точек становления его локально-исторического метода.

### *Примечания*

- <sup>1</sup> В 1978 г. и 1981 г. в историческом сборнике «Память» А. И. Добкин и А. Б. Рогинский под псевдонимами «Ю. Овчинников» и «С. Еленин» (см. [Добкин 1992, 11–12]) опубликовали несколько глав из воспоминаний Н. П. Анциферова с максимально подробными комментариями,

- предполагающими фундаментальную исследовательскую работу, см. [Клюев, Свешников 2017]; те же главы были изданы в журнале «Звезда» за 1989 г., № 4 [Московская 2014, 202].
- <sup>2</sup> Вступительная статья и подготовка текста Д. С. Московской, подготовка текста и комментарии Д. С. Московской, М. Г. Талалай, А. Фарсетти.
- <sup>3</sup> Некоторые цитаты, отсутствующие в издании 1992 г., даны по машинописной копии: Анциферов Н. П. Память в борьбе со временем (Из дум о былом). Конволют 1. Семейный архив М. С. Анциферова. [1956–1957 гг.] Благодарю заведующую Отделом рукописей ИМЛИ им. А. М. Горького РАН Дарью Сергеевну Московскую за возможность ознакомиться с этим конволютом и за научную консультацию.
- <sup>4</sup> Можно предположить, что, помимо прочего, тема монарха, не имеющего наследника, и прерванной династии была достаточно актуальна для Российской Империи в описываемый период от 1900 г. до 1904 г.
- <sup>5</sup> Выражение «мы... затевали беседы и споры, называя себя именами наших героев» приведено по оригиналу рукописи: [Анциферов 1940-е г., л. 23] (То же см. [Анциферов, л. 206]). В издании 1992 г. дано: «Затевая беседы и споры, называли себя именами наших героев».

## *Литература*

### *Источники*

- Анциферов* — Анциферов Н. П. Память в борьбе со временем (Из дум о былом). Конволют 1. Семейный архив М. С. Анциферова. [1956–1957 гг.]
- Анциферов 1918* — Анциферов Н. П. «Mater Franciscus» (К вопросу об аскетизме Франциска Ассизского). Доклад, сделанный на заседании исторического кружка. 1918 // ОР РНБ. Ф. 27. Ед. хр. № 71.
- Анциферов 1940-е* — Анциферов Николай Павлович. Воспоминания. Часть III. «Primavera». Главы 1–5 // ОР РНБ. Ф. 27. Ед. хр. № 42. Л. 23. 1940-е гг.
- Анциферов 1992* — Анциферов Н. П. Из дум о былом: Воспоминания / Вступительная статья, сост., примеч. и аннотированный указатель имен А. И. Добкина. М.: Феникс: Культурная инициатива, 1992.
- Анциферов 2004* — Анциферов Н. П. «Историческая наука как одна из форм борьбы за вечность (Фрагменты)» (1918–1942) / Публ. и подготовка текста А. Свешникова, Б. Степанова // Исследования по истории русской мысли: Период. науч. сб. (арх. публ., исслед., воспоминания, письма, библиогр...): Ежегодник. 6 : 2003. / Под ред. М. А. Колерова. М., 2004. С. 136–162.
- Анциферов 2021* — Анциферов Н. П. «Такова наша жизнь в письмах»: Письма родным и друзьям, 1900–1950 / отв. ред.-сост., предисл. Д. С. Московская. М.: Новое литературное обозрение, 2021.

*Евреинов 2002* — Евреинов Н. Н. Демон театральности / Сост., общ. ред. и комм. А. Ю. Зубкова и В. И. Максимова. М.; СПб.: Летний сад, 2002. URL: <http://teatr-lib.ru/Library/Evreinov/Demon/>.

*Навашина 1905–1913* — Навашина Татьяна Сергеевна. Письма Николаю Павловичу Анциферову. 1905–1913 // ОР РНБ. Ф. 27. Ед. хр. № 308.

### *Исследования*

*Велигорский 2022* — Велигорский Г. А. «Усадебный текст» и национальный культурный код: русско-британские литературные связи XIX - начала ХХI в. М.: ИМЛИ РАН, 2022.

*Добкин 1992* — Добкин А. И. Вступительная статья // Анциферов Н. П. Из дум о былом: Воспоминания / Вступительная статья, сост., примеч. и аннотированный указ. имен А. И. Добкина. М.: Феникс: Культурная инициатива, 1992. С. 3–10.

*Клюев, Свешников 2017* — Клюев А. И., Свешников А. В. Новое издание воспоминаний Николая Петровича Анциферова // Диалог со временем: альманах. 2017. Вып. 59. С. 352–357.

*Ковалева 2021* — Ковалева Е. В. Игры в утопию и утопия как игра // Образ будущего: сборник статей участников Международной научно-практической конференции, 19–20 февраля 2021, Орел: сборник статей. Орел: Картуш, 2021. С. 217–223.

*Лойтер 2001* — Лойтер С. М. Русский детский фольклор и детская мифология: Исслед. и тексты. Петрозаводск: КГПУ, 2001.

*Лойтер 2015* — Лойтер С. М. В пространстве В. Я. Проппа (возвращаясь к детским Швамбраниям как явлениям фольклора) // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2015. № 5 (150), авг. С. 82–87.

*Московская 2009* — Московская Д. С. «Жизнь сквозь город...» Н. П. Анциферов — автор локального метода в литературоведении // Анциферов Н. П. Проблемы урбанизма в русской художественной литературе. Опыт построения образа города — Петербурга Достоевского — на основе анализа литературных традиций / Сост., подгот. текста, послесл. Д. С. Московской. М.: ИМЛИ им. А. М. Горького РАН, 2009. С. 491–565.

*Московская 2011* — Московская Д. С. Федоров и Анциферов: преемственность идей // Литературоведческий журнал: Научное издание. 2011. № 29. С. 148–168.

*Московская 2014* — Московская Д. С. Мемуары Н. П. Анциферова как документ истории и памятник литературы // «Московские Анциферовские чтения», международная научная конференция. Вторые московские

Анциферовские чтения: Сб. статей по материалам международной конференции, посвященной 140-летию В. Д. Бонч-Бруевича. М.: ГЛИМ: Три квадрата, 2014. С. 201–216.

*Московская 2017* — Московская Д. С. «Я нашел в жизни то, что искал». Судьба и наследие Н. П. Анциферова // Мир русского слова. №2. 2017. С. 52–58.

*Московская 2021* — Московская Д. С. К публикации эпистолярия Николая Анциферова // Анциферов Н. П. «Такова наша жизнь в письмах»: Письма родным и друзьям, 1900–1950 / отв. ред.-сост., предисл. Д. С. Московская. М.: Новое литературное обозрение, 2021. С. 5–40.

*Московская 2021a* — Московская Д. С. Вместо предисловия // Умнягин В. В. Соловки. Пейзаж российского разномыслия (на материале воспоминаний соловецких узников и романной прозы 2000-х гг.). М.: ИМЛИ РАН, 2021.

*Ненарокова М. Р.* — Ненарокова М. Р. Литературные аллюзии в воспоминаниях Н. П. Анциферова («Норге») // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 7–4. С. 50–58.

*Суворкина 2016* — Суворкина Е. Н. Воображение как основа эрзац-миров субкультуры детства // Общество: философия, история, культура. 2016. № 12. С. 147–149.

### *References*

*Dobkin 1992* — Dobkin, A. I. (1992). Vstupitel' naja stat' ja [Introduction]. In N. P. Anciferov, A. I. Dobkin (Eds.), Iz dum o bylom: Vospominanija [From the Thoughts About the Past: Memoirs] (pp. 3–10). Moscow: Feniks — Kul'turnaja iniciativa Publ.

*Kljuev, Sveshnikov 2017* — Kljuev, A. I., Sveshnikov, A. V. (2017). Novoe izdanie vospominanij Nikolaja Petrovicha Anciferova [A New Edition of Nikolay Petrovitch Amntsiferov's Memoirs]. Dialog so vremenem, 59, 352–357.

*Kovaleva 2021* — Kovaleva, E. V. (2021). Iгры v utopiju i utopija kak igra [Playing Utopia and Utopia as a Game]. Obraz budushhego. Sbornik statej konferencii, 19–20 fevralya 2021, Orel [The Image of the Future: Conference Papers: February 19–20, 2021, Orel] (pp. 217–223). Orel: Kartush Publ.

*Lojter 2001* — Lojter, S. M. (2001). Russkij detskij fol'klor i detskaja mifologija: Issledovanie i teksty [Russian Children's Folklore and Mythology: Researches and Texts]. Petrozavodsk: KGPU Publ.

*Lojter 2015* — Lojter, S. M. (2015). V prostranstve V. Ja. Proppa (vozvrashajas' k detskim Shvambranim kak javlenijam fol'klora) [In the Space of V. J. Propp (Regarding Children's 'Shvambranas' as a Folklore Phenomenon)].

Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta, 5 (150), Aug, 82–87.

*Moskovskaja 2009* — Moskovskaja, D. S. (2009). “Zhizn’ skvoz’ gorod...” N. P. Anciferov — avtor lokal’nogo metoda v literaturovedenii [“A Life Through the City...” N. P. Antsiferov as the Author of Local Method in the Literary Studies]. In N. P. Anciferov, D. S. Moskovskaja (Eds.), Problemy urbanizma v russoj hudozhestvennoj literature. Opyt postroenija obraza goroda — Peterburga Dostoevskogo — na osnove analiza literaturnyh tradicij [Problems of Urbanism in the Russian Fiction. Experience of Shaping of the City Image — Dostoevsky’s Peterburgh — Based on the Analysis of Literary Traditions] (pp. 491–565). Moscow: IMLI im. A. M. Gor’kogo RAN Publ.

*Moskovskaja 2011* — Moskovskaja, D. S. (2011). Fedorov i Anciferov: preemstvennost’ idej [Fedorov and Antsiferov: The Continuity of Ideas]. Literaturovedcheskij zhurnal: Nauchnoe izdanie, 29, 148–168.

*Moskovskaja 2014* — Moskovskaja, D. S. (2014). Memuary N. P. Anciferova kak dokument istorii i pamjatnik literatury [N. P. Antsiferov’s Memoirs as a Historical Document and Literary Monument]. In Vtorye moskovskie Anciferovskie chtenija. Sb. Statej po materialam mezhdunarodnoj konferencii, posvjashhennoj 140-letiju V. D. Bonch-Bruevicha [The 2<sup>nd</sup> Moscow Reading in the Memory of Antsiferov. Collected papers of the International Conference dedicated to 140<sup>th</sup> Anniversary of V. D. Bonch-Bruevich] (pp. 201–216). Moscow: GLM — Tri kvadrata Publ.

*Moskovskaja 2017* — Moskovskaja, D. S. (2017). “Ja nashel v zhizni to, chto iskal”. Sud’ba i nasledie N. P. Anciferova [“I’ve Found What I Was Looking For”. The Fate and Heritage of N. P. Antsiferov]. Mir russkogo slova, 2, 52–58.

*Moskovskaja 2021* — Moskovskaja, D. S. (2021). K publikacii jepistoljarija Nikolaja Anciferova [To the Publication of Nikolay Antsiferov’ Collected Epistles]. In N. P. Anciferov, D. S. Moskovskaja (Eds.), “Takova nasha zhizn’ v pis’mah”: Pis’ma rodnym i druz’jam (1900–1950-e gody) [“Such is Our Life in Letters”] (pp. 5–40). Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ.

*Moskovskaja 2021* — Moskovskaja, D. S. (2021). Vmesto predislovija [Instead of the Preface]. In V. V. Umnyagin (Ed.), Solovki. Pejzazh rossijskogo raznomyslja (na materiale vospominanij soloveckih uznikov i romannoj prozy 2000-h gg [Solovki. The landscape of Russian Dissent]. Moscow: IMLI RAN Publ.

*Nenarokova 2015* — Nenarokova, M. R. (2015). Literaturnye alljuzii v vospominanijah N. P. Anciferova (“Norge”) [Literary Allusions in N. P. Antsiferov’s Memoirs (“Norge”)]. Sovremennye tendencii razvitija nauki i tehnologij, 7 (4), 50–58.

*Suworkina 2016* — Suworkina, E. N. (2016). Voobrazhenie kak osnova jercacmirov subkul’tury detstva [Imagination as the Basis of the Ersatz-Worlds in the Subculture of Childhood]. Obshhestvo: filosofija, istorija, kul’tura, 12, 147–149.

*Veligorskij 2022* — Veligorskij, G. A. (2022). “Usadebnyj tekst” i nacional’nyj kul’turnyj kod: russko-britanskije literaturnye svjazi XIX-nachala XXI veka [The “Estate” Text and the National Cultural Code: Russian-British Literary Relations of the 19<sup>th</sup> — Early 21<sup>st</sup> Century]. Moscow: IMLI RAN Publ.

*Anna Gumerova*

A. M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences; ORCID: 0000-0001-9795-0974

’PLAYING AT BEING KNIGHTS’ IN THE PAGES OF NIKOLAJ P. ANTSIFEROV’S MEMOIRS

Children’s engagement of imaginary worlds and events created when playing is thus a borderline phenomenon lying between game improvisation and artistic creation (the creation of texts, drawings, geographical maps and other artefacts associated with playful subjects and motifs). This kind of play is described in detail in the memoirs of the historian and literary scholar Nikolaj P. Antsiferov (1889–1958), which depict the realities and events of everyday life as a child growing up. In the second and especially in the third part of his memoirs Nikolaj Antsiferov describes in detail improvisational “playing at being knights”; this game harmoniously combined, for his friends and himself, certain historical events, fiction literature read by the company, and their own bright imagination. The fictional characters reflecting real historical and literary figures become especially dear to the players; biographies of such characters are developed thoroughly and logically with the help of historical and literature sources; the plots of the game remain in the memory of Nikolaj Antsiferov and his comrades in the game for a long time. We can assume that in the description of the playing at being knights we see the first manifestation of those individual creative and research features of Nikolaj Antsiferov, which later formed the basis of his scientific method.

*Keywords:* children’s play, utopia, biography, memoirs, local historical method, improvisation, creativity, Nikolaj Antsiferov



*Елена Романичева*

**«ЗА НЕМОТОЙ ИДЕТ ГЛУХОТА» К ТЕКСТУ  
И... ПРЕОДОЛЕВАЕТСЯ В ШКОЛЬНЫХ  
ТВОРЧЕСКИХ СОЧИНЕНИЯХ  
(ПО СТРАНИЦАМ СТАТЬИ  
М. А. РЫБНИКОВОЙ «ОТ МАЛЕНЬКОГО  
ПИСАТЕЛЯ — К БОЛЬШОМУ ЧИТАТЕЛЮ»)**

Автор обращается к известной в основном по названию статье М. А. Рыбниковой «От маленького писателя — к большому читателю». Анализируя ее и параллельно привлекая другие исследования, автор говорит о попытке методиста соединить в единой системе классную и внеклассную работу, поставив в центр развитие творческих способностей ученика, в том числе и через обучение творческому сочинению. Рассматривая литературное творчество учеников с «педагогической» точки зрения, М. А. Рыбникова утверждает: если маленький читатель не попробовал себя в написании текста, то за «немотой следует глухота» к слову, к художественному произведению, поэтому написание собственного текста должно предшествовать чтению. Обучение творческим сочинениям методист предлагает выстроить от школьника, только начинающего входить в мир литературы, от его жизненных наблюдений, которые он фиксирует в своем тексте. Описывая свой урок обучения творческому письму, методист показывает, как это можно сделать в любом классе с самыми разными детьми. Обучение творчеству, как показано методистом в дальнейших статьях, идет по определенному алгоритму: формирование умения видеть и наблюдать, выбор точного слова для фиксации своих мыслей и чувств, обогащение лексического запаса, в том числе и через обращение к классическому тексту в процессе его анализа, планирование материала.

*Ключевые слова:* творческие сочинения, алгоритм обучения, формальное и неформальное образование, чтение по школьной программе, Мария Рыбникова

---

*Елена Станиславовна Романичева*  
Московский городской педагогический университет  
Москва  
RomanichevaES@mgpu.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2023-1-23-193-213

Двадцатые годы XX в. — это период поиска новых авторов, в том числе и детей, и эстетических позиций в советской литературе, в частности, детской. Это еще и интереснейший этап поисков в области образования и педагогики, связанный в первую очередь с реформированием школы, с развитием субъектности школьника. Отсюда и новый подход к освоению содержания образования: «комплексы» вместо традиционных «предметов», «лабораторный» и «проектный» методы изучения материала. Список изучаемых текстов в 1920-е гг. не имеет такого значения, как век спустя (он не приобрел статус обязательного для освоения канона), перечень предлагаемых произведений как классических (традиционно входящих в школьное изучение произведений русской классики XIX в.), так и современных, созданных советскими писателями, носит характер своеобразного ориентира: учитель, как правило, подбирает текст, с которым работает в рамках освоения тематического комплекса («Город», «Деревня», «Эпоха буржуазных реформ и пореформенное хозяйство» и т. д.) под учебную задачу, перенося акцент с художественного произведения на читателя. Именно поэтому учителя проводят многочисленные эксперименты с построением учебных занятий (отнюдь не всегда урока), ученикам же предлагается освоить как новые формы учебной деятельности, так и новые виды учебных заданий.

В области преподавания литературы этими поисками занимались в первую очередь те педагоги, которые начинали свой путь как учителя дореволюционных гимназий. К их числу можно отнести С. И. Абакумова, Н. М. Соколова, В. В. Голубкова, М. А. Рыбникова. Методисты понимают, что состав учащихся трудовой советской школы стал другим, чем в дореволюционных классических гимназиях и реальных училищах, что большинство школьников — это читатели в первом поколении. Они ищут новые подходы к организации учебных занятий по литературе, способы литературного развития учащихся, которое в 1920-е гг. трактуется широко: это и развитие культуры чтения, и развитие культуры авторства.

Хотя произведения художественной литературы включаются в «комплекс» по тематическому принципу и играют в основном иллюстративную или воспитательную роль, они все равно должны быть освоены учениками. Именно поэтому С. И. Абакумов предлагает внести в чтение «элемент активности», который сделает его «творческим»: «...мы установили два момента творческого чтения 1) само чтение и 2) творческая реконструкция образного и эмоционального содержания» [Абакумов 1925, 23], и показывает,

как организовать процесс чтения и какими творческими заданиями, в том числе словесного характера, его можно сопроводить в рамках учебного занятия. Н. М. Соколов методически обосновывает этапы работы над художественным произведением [Соколов 1928] и систему устных и письменных работ учащихся, которая, будучи включенной в учебные занятия, позволяет решить вопрос «о выработке учащимися литературного стиля путем самостоятельности, а не подражательности» [Соколов 1927, 8]. Оба методиста-словесника сходились в том, что письменные работы не должны быть выполнены как подражание образцу<sup>1</sup>, а обучение их созданию должно стать частью учебного занятия (или урока), т. е. проходить в рамках школьного образования. Справедливости ради отметим, что Н. М. Соколов, не будучи сторонником «комплекса», выделял в литературном образовании два направления: классную и внеклассную работу. К первому он относил изучение текста и творческую работу по итогам его изучения, которую ученик создает в том же жанре (например, басня, сказка). Ко второму — литературные экскурсии, кружки, выставки и т. д.

Особое место среди педагогических исканий 1920-х гг. — это отмечают исследователи [Роткович 1959; Роткович 1976; Ионин 2002; Ланин 1999] — занимают работы М. А. Рыбниковой. Проблеме детского творчества (для 1920-ых годов эта проблема стала одной из основных как в практике работы методиста-словесника, так и в научно-методических исследованиях) она также решала применительно именно к школьному обучению. К сожалению, этот аспект ее методических поисков находится на периферии педагогических научных исследований.

Во многом это связано с тем, что ни одна из работ методистки (этим феминитивом активно пользовался Я. А. Роткович [Роткович 1959]) на тему обучения творческим работам, как и книги С. И. Абакумова и Н. М. Соколова, ни разу не переиздавались в полном объеме. Мы имеем в виду статьи М. А. Рыбниковой по проблемам «обучения творчеству»: «Бывшие школьники о школьных сочинениях» (1927), «От маленького писателя — к большому читателю» (1929), «Постановка творческих работ» (1930), «Культура образа» (1930), «Творческие сочинения как предмет методики» (1930), «История шести дорог (к вопросу о творческих сочинениях)» (1934). В своем первоначальном виде эти тексты были опубликованы один раз в методических журналах 1920–30-ых гг. прошлого века, которые давно стали библиографической редкостью. И хотя методист — и в этом мы убеждаемся по мере чтения ее текстов — фрагментарно

использовала их в более поздних исследованиях, понятно, что методику обучения словесному творчеству в рамках учебного занятия которую она разработала, необходимо восстанавливать. Предлагаемая вниманию читателей статья — первый шаг на этом пути.

Сразу отметим, что Рыбникова отмечала эффективность словесного творчества («Разумно поданные и достаточно эмоциональные зарядки будят творческие силы всех ребят без исключения. Таков один из очень существенных выводов нашей методики» [Рыбникова 1963, 293]<sup>2</sup>), хотя и предполагала:

Найдутся учителя, которые перенесут показанный нами путь работы на кружковые занятия, оставив для класса лишь то, что посерьезнее и посуше. Конечно, в кружке также можно заниматься детским творчеством, играми, монтажами, изданием журнала, подготовкой вечера. Но почему же нельзя дать эти эмоциональные зарядки классу? Это как раз и необходимо, чтобы разбудить дремлющее сознание задних парт [Рыбникова 1963, 293].

К сказанному добавим: М. А. Рыбникова в своих статьях аналитически описывала опыт собственной работы, «предъявляла» его самому широкому кругу читателей для обсуждения (большая часть статей была опубликована в востребованном словесниками журнале «Русский язык в школе», который в упомянутый период выходил под тремя названиями: «Русский язык в школе» (1914–1927, с 1932 года по настоящее время), «Русский язык и литература в трудовой школе» (1928), «Русский язык в советской школе» (1929–1931)), потом вносила в текст необходимые изменения и, как правило, в дальнейшем включала в объемное методическое пособие для учителей. Так она планировала сделать и с перечисленными статьями: на это указывает историк методики Я. А. Роткович: «В конце 20-х годов М. А. Рыбникова задумывает книгу о творческих сочинениях „Словесное творчество как предмет методики“» [Роткович 1976, 282]. Исследователь связывает это с тем, что в СССР началась борьба за чистоту речи школьников и это был вклад методистки в общее дело. Нам же представляется, что М. А. Рыбникова видела свою задачу гораздо шире: она создает для советской школы принципиально новую методическую систему обучения литературы и, апробируя ее в собственной практике, стремится вписать в нее очень важное направление — работу над творческими сочинениями.

Прокомментируем сказанное, прежде всего ответив на вопрос: почему так важно было М. А. Рыбниковой ввести в практику школь-

ного обучения творческие сочинения и предложить методическое сопровождение подобной работы?

Но сначала уточним, как М. А. Рыбникова понимала «творческое сочинение»: «Часто критикуют этот термин, потому что творческое начало есть, конечно, и в тех рассуждениях, которые наши учащиеся дают о произведениях... Но я думаю, что этот термин надо понимать условно» [Рыбникова 1958, 476]. Само понятие (без его терминологического уточнения) стало активно употребляться в педагогике первых трех десятилетий XX в., по-другому *творческие сочинения* назывались *творческими опытами* (и это более точно) и *творческими работами* (это более размыто, потому что к числу *творческих работ* можно отнести работы несловесные: они могли быть нарисованы, вылеплены, выполнены в технике коллажа и т. д.).

В дальнейшем в методике преподавания литературы *творческими сочинениями* стали называть тексты учеников на свободную тему, созданные, как правило, в самостоятельно выбранных ими жанрах (эюд, страничка из дневника, воспоминание, короткий рассказ, очерк и т. д.), написанные не на основе художественного текста. Такое сочинение на свободную тему не подразумевало ни интерпретации прочитанного, ни подражания образцу, оно могло быть создано на тему, которая была близка «программному» тексту, но формулировалась в самом общем виде: «Радостная встреча», «Расстались», «В город из деревни» (темы взяты из статьи М. А. Рыбниковой «Постановка творческих работ» [Рыбникова 1930а]). Однако во второй половине XX в. работы в этом жанре оказались на периферии учительской практики: уроки обучения творческим сочинениям последовательно вытеснялись уроками обучения сочинениям-рассуждениям на основе прочитанного (сочинениям на литературную тему), а обучение свободному письму уходило во внешкольную, студийную или кружковую, работу.

Однако вернемся на сто лет назад. Термин *творческое сочинение* к началу 20-х гг. XX в. уже стал общепринятым: пришел он в методику из практики внешкольной работы по словесности, которая активно развивалась в начале XX в. В рамках именно внеклассной работы, как правило, и процветало самостоятельное творчество детей и подростков, не связанное с освоением программных текстов. Через опыт такого сочинительства прошла и сама М. А. Рыбникова. Об этом факте ее биографии пишут историки методики [Роткович 1959; Методика 2018, 267–272], отмечая, что, будучи пансионеркой

Московского Мариинского женского училища, она писала автобиографические повести, которые печатались в ученическом журнале. Более того, несколько лет спустя, работая учителем словесности в женской гимназии г. Вязьмы, она организовала литературные собрания, т. е. имела опыт работы с самостоятельно написанными текстами учениц и организовывала их обсуждение.

Именно с опорой на опыт внеклассной работы дореволюционных гимназий и отчасти детских журналов, как работы наименее регламентированной и наиболее отвечающей идеям свободного воспитания Л. Н. Толстого, которыми в начале своей профессиональной педагогической деятельности она была увлечена (на это тоже указывают отечественные исследователи [Роткович 1976, 261; Методика 2018, 268]), Рыбникова стремилась выстроить литературное образование в новой, советской школе. Поэтому в содержание предмета методистка включала современную литературу, которая традиционно оказывалась за пределами гимназического курса словесности, и тот формат сочинений и других творческих работ, который также был за рамками урока. Она была убеждена: достижение художественного произведения идет не только на учебном занятии: выставка, экскурсия, работа в кружке, вписанная в общую систему изучения литературы, помогает школьникам насытиться «непосредственными художественными впечатлениями большой силы и завершенности» [Рыбникова 1922, 11].

Поэтому при непосредственном участии М. А. Рыбниковой последовательно начинает складываться принципиально новая система школьного литературного образования, в рамках которой классная (урочная) работа и внеклассная не дополняют друг друга, а существуют в неразрывном единстве. Лабораторный и проектный методы являются ведущими для организации учебного процесса в этот период. Однако принципиально новый подход к организации обучения литературе (без четкого разделения на классную и внеклассную работу) потребовал и нового методического сопровождения, за разработку которого берется М. А. Рыбникова. В ее методических исканиях 1920-х гг. отчетливо прослеживается несколько направлений. Мы остановимся на одном из них, связанном с детским творчеством и уже — с сочинительством. Сразу отметим, что речь идет о творческих работах/сочинениях *учебного* характера. Впервые в отечественной методике ставится задача — на учебных занятиях научить школьников выражать себя в слове: «Все дело в том, что творчеству (речь идет о словесном творчестве — *Е. П.*) надо учить» [Рыбникова 1930, 57].

Дореволюционной российской школой были разработаны приемы обучения сочинениям неинтерпретационного характера, но практически все они были выстроены «от текста». Выбранное учителем художественное произведение (или его законченный фрагмент) прочитывалось и анализировалось, и на основе текста-образца ученик писал собственный текст. Так «отзывался» в обучении учебный курс «Риторика и пиитика», из которого и вырос в XIX в. курс словесности. Создавая свою систему обучения творческим работам, М. А. Рыбникова преодолела традиции риторического подхода, потому что пошла иным путем. Она полагала, что творческие сочинения учебного характера нужны для других целей: «...с их помощью мы учим ребят видеть, смотреть, наблюдать, понимать людей, потому что с помощью этих работ мы помогаем учащимся осознавать самих себя», — так написала методистка в своей последней статье «Письменные работы по литературе в старших классах» (1941) [Рыбникова 1958, 480].

Однако новый подход к «постановке» творческого сочинения (не от прочитанного текста, а от жизненного впечатления — в этом принципиальное отличие ее методики) начал формироваться в ее профессиональной деятельности еще до революции. Во время преподавания в Вяземской женской гимназии она отвергла традиционный путь обучения сочинению-описанию природы на основе «классического образца». В качестве подготовки к сочинению ученикам было предложено совместить работу с текстом (прежде всего с пейзажной лирикой) и иллюстративным материалом (пейзаж в живописи) с экскурсиями «в природу», целью которых было накопление собственных впечатлений от увиденного, последовательное формирование и развитие умения «видеть и любоваться». Ведь, по мысли Рыбниковой, видеть прекрасное человек сначала «научается» в жизни, а потом — в литературе, эстетическое чувство пробуждается в нем, когда он наблюдает природу, а не читает о ней:

...пора пробуждения чувства природы, эстетического восприятия мира — это пора 12–13 лет. Если в эти годы, в третьем, четвертом, пятом классе не помочь подростку в развитии его умения видеть и чувствовать, — результаты могут быть плачевные. 15–16-летние девушки могут обнаружить совершенную невосприимчивость, полную глухоту и слепоту... [Рыбникова 1917, 56].

Таким образом, была определена исходная точка развития новой методической системы: от живых эстетических впечатлений к тексту, своему и чужому.

Но как же развивать наблюдательность? С одной стороны, через включение в учебную работу такой формы, как «образотворческая экскурсия»<sup>3</sup>:

Экскурсия учит искусству видеть и истолковывать виденное через организованную подачу впечатлений. В экскурсии мы располагаем показ так, чтобы впечатления чередовались, контрастировали, оттеняли друг друга и чтобы сами собой вели к выводу. Поэтому словесник не может удовлетвориться использованием работы биолога и историка, но должен давать и свои экскурсии с расчетом на возбуждение впечатлений и на запись их [Рыбникова 1963, 263].

На это укажет М. А. Рыбникова в главе «Система письменных работ» своей итоговой книги «Очерки по методике литературного чтения» (1941). Раздел, из которого взято это высказывание, носит значимый подзаголовок — «Стимулы и образцы». В приведенной выше цитате есть очень важное указание на необходимость записи впечатлений. Мало что-то увидеть, почувствовать, пережить — свое впечатление надо зафиксировать, передать словами. Так определяется следующее направление-ступенька в работе над творческим сочинением — работа над языком, который ученик осваивает в процессе письма. Такая «постановка» языковой работы, по мысли методиста, непосредственно связана с развитием наблюдательности: «Упражнение, испытание собственных сил — единственно правильный путь к зарождению внимания» [Рыбникова 1921, 4]. А через 20 лет в «Очерках...» она добавит: «Усвоение словарных материалов основывается на словесном оформлении живых впечатлений ребенка (игра, уроки, посещение театра, экскурсия), на литературном чтении, на специальных словарных упражнениях» [Рыбникова 1963, 210].

Вернемся, однако, к несостоявшемуся замыслу. Как предположил историк литературного образования Я. А. Роткович:

В книгу «Словесное творчество как предмет методики» должны были, по-видимому, войти опубликованные в журналах статьи «От маленького писателя — к большому читателю», «Постановка творческих работ», «Культура образа», «Творческие сочинения как предмет методики» и напечатанная позднее «История шести дорог» [Роткович 1976, 283–284].

Нам представляется, что обращение только к названным статьям<sup>4</sup> позволит ответить на один важный вопрос: возможно ли



в рамках изучения предмета «литература» поддержать или даже стимулировать детское творчество? Каковы задачи, направленные на его развитие, и как оно стимулируется и поддерживается в рамках формального школьного образования?

Остановимся подробнее на статье 1929 г. «От маленького писателя — к большому читателю», которой, как предположил Я. А. Роткович, должна была открываться книга и которую упоминает М. А. Рыбникова в письме к Горькому (см. ниже). Ее название стало своеобразным девизом, который постоянно звучит в профессиональном педагогическом сообществе. И это при том, что подавляющему большинству педагогов и методистов статья знакома только по названию, хотя ее методологический характер очевиден: в ней обосновано место творческого сочинения в системе изучения литературы и определены этапы обучения творческим работам.

Рыбникова считает, что писать творческое сочинение и обсуждать получившийся текст совместно с учениками необходимо *перед* изучением программного произведения, а не по ходу или по окончании чтения, как это предлагали делать ее современники-методисты. Перед началом чтения она предлагает ученикам написать свое творческое сочинение на ту же тему, которая будет в классическом или современном произведении, входящим в школьную программу. Такой неожиданный ход, по мысли М. А. Рыбниковой, позволит ученикам увидеть в тексте существенно больше, потому что они уже примерили роль писателя на себя, ощутили, что создание текста — это не простое описание увиденного вокруг, а взгляд на окружающий мир «удивленными» глазами, воплощенный в слове. Поиск точного слова для передачи своих мыслей и чувств — работа трудная. Она нужна ученикам не только для расширения своего лексического запаса (по-другому не назвать увиденное, услышанное, прочувствованное), но и для пристального взглядывания в чужой текст, освоение его поэтики, как пишет М. А. Рыбникова, не через «теорию словесности», а «практически». Она нужна для формирования «читателя-ценителя и читателя-критика», иными словами, для литературного развития ребенка, она обеспечивает его вдумчивое чтение, последовательное вхождение в мир художественного произведения и понимание этого мира. Свою статью методист начинает с критики сочинений-характеристик, «нудных и равнодушных», которые пишут ученики:

Что пишут наши школьники? Характеристики героев читаемого произведения, ответы на составленные по произведению вопросы;

ребята в 14–15 лет характеризует писателя, его творчество, высказываются о группах персонажей того или иного автора.

Учителя поправляют десятки, сотни — в итоге тысячи! — однообразных сочинений, нудных и равнодушных. Словеснику кажется, что напишет ученик о некрасовской Дарье или о пушкинском Дубровском — и он уже что-то получил, он поработал над Некрасовым и над Пушкиным.

Конечно, поработал, но как? Чего стоит эта работа? Нельзя ли те же часы, то же время истратить продуктивнее? Нельзя ли острее поставить в сознании ученика вопросы о персонаже, о языке автора, о законах и о задачах художественного творчества? [Рыбникова 1929, 81]

Критикуя сочинения-характеристики как шаблонные и неинтересные, Рыбникова, во-первых, исходит из того, что только к 15–16 годам ученики готовы к самостоятельной работе над характеристикой героев, они могут дать ее развернуто, а не через перечисление качеств. И, во-вторых, она опирается на результаты анкетирования учащихся (они были опубликованы двумя годами ранее) в статье «Бывшие школьники о школьных сочинениях» [Рыбникова 1927], где автор утверждала, что школьников в работе над сочинением привлекает «новизна темы, ее свежесть, степень самостоятельности в работе», а «работать только в сторону восстановления сказанного, причем мало чего давшего для воображения, было неинтересно» [Рыбникова 1927, 189, 190].

Рыбникова говорит, что у нее принципиально иной взгляд на творческие сочинения, чем у ее коллег, предшественников и современников:

Творческие опыты учащихся не раз были предметом внимания методистов-словесников. Но подход этот определялся или интересом художественного порядка, или порядка педагогического. Учитель-словесник искал в писаниях своих учеников художественных достижений. Он выделял наиболее способных, и высшей наградой ему было — впоследствии, когда-нибудь — выступление его наиболее способного ученика в печати. Ученый педолог собирал творческие опыты, чтобы изучить по ним особенности пола, возраста, социальной группы [Рыбникова 1929, 81].

Она же предлагает такой вид работы, исходя из сугубо педагогических задач: не определять наиболее способных, а учить писать творчески, «от себя» всех, для нее важно методически показать «и результаты работы, и формы ее осуществления». Как же Рыбникова выстраивала работу над творческим сочинением?

В феврале (1929 г.) после жестоких морозов (25°–30°) детям 6-ой группы одной московской школы предложена была тема: «Мороз». Они писали сочинение в классе в течение одного часа. Мною работы были просмотрены дома (но не поправлены), и на следующем уроке сочинения эти читались и разбирались [Рыбникова 1929, 83].

Так как нам важны методические приемы, а не сами тексты ученических работ, то мы пойдем по пути Рыбниковой («Когда мне лично удавалось публиковать ученические сочинения творческого типа, то я делала это в целях демонстрации методических приемов» [Рыбникова 1929, 82]) и выделим «технику классной работы над написанным уже сочинением», пропуская детские тексты.

Как уже было сказано, она не правила работы, когда их проверяла, а только просматривала. Однако выбирала те работы, которые будут обсуждаться коллективно, и определяла порядок их представления классу. Первым текстом на уроке предлагалось сочинение повествовательного характера о случае на охоте в морозный день, второй текст — описательный и бессюжетный — сочинение-описание морозного дня. Выбор текстов объясняется тем, что первый из них — коротенький рассказ, обсуждение которого позволяет говорить о том, как развивается действие, что его движет, ввести «практически» (на этом настаивает методист) понятие композиции, завязки, кульминации и развязки. Вторая работа — бессюжетная, поэтому предметом обсуждения является то, как именно описан морозный день и можно ли соединить два текста в единый. Poleмика вокруг третьей работы, которая за наивность и непонимание адресата подверглась резкой критике, привела к очень важным выводам. Коллективное перечитывание текста показало не только бессилие автора в изображении картины морозного дня, но и позволило учителю поставить вопрос о том, почему текст оказался столь невыразительным (притом украшенным многочисленными восклицаниями «как красиво!»), а классу задуматься — можно ли объединить эти тексты в один. Оказывается, автор не смог увидеть картину морозного дня «новыми глазами»:

По вопросу об удивлении. Он очень важен в писательском деле.

Автору всегда лучше брать предмет так, как будто он его видит впервые. Мы припоминаем, как в прошлом году эти же ребята описывали свой класс, сделав такой опыт: вышли из него и вошли снова, как будто никогда не были, взглянув удивленными глазами. И сочинения были хороши. И эта девочка, как всякий живой человек, радуется, словно в первый раз видит. Это не плохо, а хорошо. Только она не суме-

ла выразить своего удивления и восхищения. Для этого мало сказать: «Ах, как красиво!», сам будь морозом, рисуй! А мы уже будем судить: красиво или нет.

Нет худа без добра. Вскрыли недочеты, и этим самым выяснили то, что должно быть. Выбор темы, подход к изображаемому, выразительность слова — все эти вопросы стояли вплотную перед классом, мы ими жили. И это всегда бывает при настоящем разборе ученических творческих сочинений. Это одна из главных функций анализа подобного рода очерков и рассказов — от маленького писателя к большому читателю [Рыбникова 1929, 86].

Далее Рыбникова описывает работу над поэтическим текстом о морозном дне. Приведем только выводы по этой части статьи:

Мы работали целый час над литературой, над поэтикой. Но работали практически, трудовым методом, забыв о «теории словесности». Тема рассказа, его конструкция, взаимоотношения частей, в частности описательных и повествовательных, — вот что мы выяснили на первых же двух рассказах. На третьем поставили вопрос о манере письма [Рыбникова 1929, 87].

В заключительной части статьи методистка описывает, как был построен урок по рассказу А. П. Чехова «Мороз». Проанализировав ответы детей, Рыбникова показывает, на что обратили внимание дети в своих сочинениях и сколь многое в тексте увидели самостоятельно: они оценили мастерство писателя в изображении характеров, описании морозного дня, язык и средства выразительности, которые использовал автор, и умение найти точное и выразительное слово для этого. Точное понимание чужого текста возникло благодаря работе над своим сочинением.

В конце статьи методистка вновь говорит о качестве сочинений («работы средние», но «каждая со своим лицом») и подчеркивает, что для школьного литературного образования их художественные достоинства не так важны, потому что она ведет речь об учебном творчестве:

Все это несложно в своем первоначальном виде, но очень сложно и многогранно в своих результатах, к которым придет и класс и учитель.

Вот я и думаю, что публикация детских творческих сочинений как ценности художественной — это одно; те же материалы как сырье для педагога — это другое. И, наконец, методический подход к сочинениям — это третье.

Эта методическая точка зрения вызывает к жизни два вопроса: 1) как пробудить охоту писать и 2) как это словесное творчество методически использовать?

В данной статье эта вторая подтема и разработана [Рыбникова 1929, 89].

Таким образом, Рыбникова утверждает, что написание творческого сочинения перед обсуждением программного текста стимулирует детей к творческому мышлению, развивает навыки письма, способствует вдумчивому прочтению и обсуждению. Стимулирование детей к художественному творчеству на уроках литературы ставит целью сделать учеников «большими читателями», а не «маленькими писателями». Развитие навыков чтения, способности, желания и умения писать нужно для того, чтобы ввести ученика в мир художественного произведения и одновременно способствовать речевому развитию школьника. Эта работа протекает следующим образом: «открыть глаза» ученику, т. е. создать условия, чтобы он увидел мир вокруг «новыми» глазами (научить наблюдать) — помочь найти точные и выразительные слова для записи собственных впечатлений, обратившись к художественному тексту, показать в процессе разбора, как аналогичную задачу выполнил писатель, «оказать помощь в планировании материала».

Подчеркнем еще раз, что такая «постановка» творческих сочинений оказалась возможна только при отсутствии обязательного списка текстов для изучения и установленного количества часов, отводимого на работу с ними. Таким образом, у учителя есть возможность решать ту или иную учебную задачу, достигая поставленной цели, при этом он не связан временным регламентом:

Я делала последние годы так, что старшие классы все первое полугодие... жили одним каким-нибудь поэтом. Неужели нельзя сидеть с Пушкиным месяца три? Необходимо. Если не с Пушкиным, то с Толстым. С кем – все равно. Лишь бы был такой автор, на котором юный читатель выучился вчитываться, вживаться, вчувствоваться в творческий мир поэта [Рыбникова 1922, 6].

Такая свобода учителя позволяла ему соединять классную и внеклассную/внешкольную работу по предмету в единое целое, обогащать методический инструментарий и самое главное — поддерживать и развивать способности учащихся в области словесного творчества.

Ответу на вопрос «Как пробудить охоту писать?» [Рыбникова 1929, 89] посвящены следующие три статьи М. А. Рыбниковой, опубликованные одна за другой в 1930 г.: «Постановка творческих работ» [Рыбникова, 1930а], «Культура образа» [Рыбникова,

1930] «Творческие сочинения как предмет методики» [Рыбникова, 1930б], в которых в рамках характерного для методистки системного подхода предложена методика обучения словесному творчеству, выстроенная на принципах «накопления, усложнения, логики, связей и дозировки материала» [Сосновская 2016, 20]. Обозначим ее составляющие:

- творческому письму предшествует наблюдение, поэтому сначала учим видеть (и слышать), наблюдать, запоминать. Задача учителя — методически грамотно организовать впечатления учащихся, например, на образотворческих литературных экскурсиях [см. подробнее: Случевская 1928, 141–143];
- впечатления (зрительные, слуховые, моторные) учим фиксировать, но не в текстах-описаниях, а текстах-повествованиях, создавая которые, ученики осваивают трехчленную композицию нарратива: завязка, кульминация, развязка. На этом этапе в качестве композиционных упражнений предлагаем составлять планы и пересказывать/писать изложения по литературным произведениям или их фрагментам;
- поиск естественных языковых форм происходит не только при чтении, пересказе и изложении художественного текста, но и через игры с загадками сначала в этнографическом музее [Рыбникова, Случевская 1929], а потом на уроке. Последующее сочинение загадок, которые «дают возможность искать и схватывать образы, мыслить метафорой, играть оксюморном» [Рыбникова 1930а, 104], помогает практически освоить поэтику. Об этом методист пишет в статье «Культура образа», указывая в сноске, что «статья является главою книги о творческих сочинениях учащихся „Словесное творчество как предмет методики“» [Рыбникова 1930, 57].

В заключительной статье это своеобразного цикла М. А. Рыбникова выдвигает тезис: «Литературное творчество ребят в политехнической школе должно занять большое место. Новая школа требует наряду с литературоведением литературы как таковой» [Рыбникова 1930б, 22], — и последовательно обосновывает его, указывая на трудности перехода от сочинений-характеристик к творческим сочинениям и показывая, в том числе и на конкретных примерах, пути преодоления этих трудностей.

Однако в 30-е гг. XX в. подход к организации учебного процесса меняется кардинальным образом: началом реформы в области обра-

зования стало постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 г. В документе отвергаются проектный и лабораторный методы организации занятий, потому что они признаются вредными. В школу возвращается классно-урочная система, осуществляется последовательный переход на единые программы и стабильные (а не «динамичные», т. е. постоянно меняющиеся) и единые для всей страны учебники. Возможно, по этой причине М. А. Рыбникова не удалось издать книгу о творческих сочинениях, даже несмотря на ее письмо к Горькому от 20 сентября 1931 г. (его цитирует в обеих своих книгах историк отечественной методики Я. А. Роткович [Роткович 1959, 41–42; Роткович 1976, 286–287])<sup>5</sup>, в котором она объясняет необходимость ее издания и просит о поддержке:

Культура чтения, знание истории литературы — необходимы. Но человеку, умеющему говорить и писать, понимание значимости Пушкина, Толстого, Чехова будет даваться быстрее; он несравненно скорее схватит и оценит их мысли и мастерство. И обратно: за немотой идет глухота (см. гл. «От маленького писателя — к большому читателю») [Роткович 1976, 287].

Обращение к Горькому не возымело последствий, однако М. А. Рыбникова не оставляет попыток убедить профессиональное сообщество в необходимости продолжать работу в этом направлении:

Стимулировать творчество, заразить ребят желанием писать, найти тему, выправить написанное — все это ряд ответственных методических мероприятий... рядом с уроками по литературе идут уроки по творческим сочинениям. Эти сочинения, написанные по материалу текущей жизни школьника, развивают в подростке умение найти слово, высказаться, оформить свою мысль по определенному плану, в определенной композиции. Педагогическое значение этих опытов громадно. Школьник учится видеть, понимать видимое и оформлять все это в слове. Кроме того, после собственного опыта, хотя бы элементарного, он подходит совершенно иначе к литературе, — он растет как читатель.

Мы не стремимся сделать из каждого школьника писателя, но дать культуру слова необходимо. <...> Начинать эту работу, очень ответственную и сложную, нужно с младших классов, и только путем повторяющихся упражнений, переходя к более сложным вопросам, можно достичь каких-либо результатов [Рыбникова 1934, 65].

Следуя своему методу, Рыбникова описала в статье изменения творческих сочинений у шести учеников, которые она фиксировала на протяжении нескольких лет. В статье она приводит тексты работ в хронологическом порядке и, анализируя их, показывает, как в процессе обучения на протяжении ряда лет развивалось словесное творчество школьников.

Однако в целом попытка М. А. Рыбниковой соединить в школьном образовании классную и внеклассную/внешкольную работу в единое целое не воплотилась в массовой образовательной практике. Литературное творчество учеников, развитие их художественных способностей, поддерживаемое системой творческих сочинений, постепенно, но последовательно вытеснялось на периферию основного образования и в конце концов ушло в образование дополнительное, где существует и поныне. Важным результатом работы М. А. Рыбниковой становится осмысление творческой деятельности ученика. Но в 1930-е гг. ученик постепенно перестал рассматриваться как субъект собственной учебной, в том числе и творческой, деятельности, он стал объектом, на который направлено преподавание литературы и задача которого — прочитать текст, усвоить полученные от учителя знания о прочитанном, закрепить их по учебнику и воспроизвести усвоенное в сочинении на литературную тему. Так, отказ от творческого сочинения как обязательной составляющей литературного образования во многом и привел к тому, что к началу 1940-х гг. в изучении литературы в школе «за немотой следует глухота». Начался кризис предмета, который продолжался вплоть до середины 1950-х гг.

### *Примечания*

- <sup>1</sup> Было бы ошибочным считать, что российские дореволюционные методисты не стремились научить учеников творческому письму. Более того, именно сформированное умение писать самостоятельно, создавая разные тексты, по мысли одного из ведущих учителей и методистов XIX в. Льва Ивановича Поливанова, и есть настоящая грамотность: «Такая грамотность возможна лишь при действительном усвоении прозаических форм в самом широком смысле этого слова, т.е. начиная элементарной техникой отрывистой и периодической речи и кончая полным умением облекать мысли в изящную форму, столь же разнообразную, как могут быть разнообразны предметы изложения; умением владеть вполне свободно логическим расположением сочинения и его выражением» [Русская 1912, IV]. Руководствуясь идеей Н. М. Карамзина, что «авторы помогают согражданам лучше мыслить



и говорить» (эта цитата взята в качестве эпиграфа к хрестоматии), до-революционные методисты (не только Л. И. Поливанов, чью учебную книгу как самую популярную в конце XIX — начале XX в. мы привели в пример), выстраивали обучение сочинению «по модели», учили писать, руководствуясь «образцом», предлагая гимназистам «серьезное чтение» и одновременно материал для собственных сочинений. Так, Л. И. Поливанов в предисловии к собственной хрестоматии писал: «...статья эта (речь идет об отобранных фрагментах — *Е. Р.*) только образец будущего сочинения: логический путь, пройденный ее автором, может быть пройден учеником в его собственном сочинении на тему, аналогичную с темою образца, все примеры автора образца поняты учеником в связи с потребностями темы этого образца и потому не могут быть перенесены учеником в его сочинение всецело: сознательное отступление от образца будет не менее поучительно, как и следование ему» [Русская 1912, V]. Сразу отметим, что это пишет создатель, директор и учитель-словесник одной из лучших московских гимназий, которая была известна современникам как «поливановская». Л. И. Поливанов был, как и его многочисленные предшественники и современники, убежденным сторонником классического образования и полагал, что основной задачей при обучении сочинениям является прежде всего развитие логического мышления и правильной литературной речи.

- <sup>2</sup> Мы цитируем самую известную книгу М. А. Рыбниковой по изданию 1963 г. Издание подготовлено к печати профессором Н. И. Кудряшевым, который «работал и сформировался как исследователь под руководством М. А. Рыбниковой» [Методика 2018, 157], поэтому, хотя и понимал, что некоторые положения ее методической системы не соответствуют уровню методической науки начала 1960-х гг., оставил текст без редакторских сокращений, написав к нему развернутое предисловие. Это издание, в отличие от первых двух (1941 и 1945 г. — годы выхода говорят сам за себя), снабжено развернутыми примечаниями и тематическим указателем. Книга оцифрована и выложена на сайте Научной педагогической библиотеки имени К. Д. Ушинского ([http://elib.gnpbu.ru/text/rybnikova\\_ocherki-po-metodike-literaturnogo\\_1963/go,315;fs,0/](http://elib.gnpbu.ru/text/rybnikova_ocherki-po-metodike-literaturnogo_1963/go,315;fs,0/)).
- <sup>3</sup> Термин, как и метод, стремилась ввести в практику работы словесников и в методический дискурс коллега М. А. Рыбниковой и ее соавтор, Л. Е. Случевская.
- <sup>4</sup> Работа над тем, что сегодня в образовании называется речевым развитием учащихся — целое направление в методическом творчестве М. А. Рыбниковой. Мы исключили обращение к ее многочисленным работам по этой тематике, находящимся на стыке филологии и методики, потому что считаем: проблема обучения школьников языку и речи во взаимосвязи с их собственным литературным творчеством в ее методической системе — предмет самостоятельного исследования.

<sup>5</sup> Это письмо сохранилось в архиве А. М. Горького (шифр хранения: КГ-уч-9-46-1 (корреспонденты Горького — учителя) – Рыбникова Мария Александровна. Письмо А. М. Горькому, 20 сентября 1931). Благодарим Елену Викторовну Кудрину, старшего научного сотрудника ИМЛИ РАН, за уточнение шифра архивной карточки письма и подтверждение факта его наличия в архиве.

## *Литература*

### *Источники*

*Абакумов 1925* — Абакумов С. И. Творческое чтение: Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925.

*Русская 1912* — Русская хрестоматия / Сост. Лев Поливанов. Часть III: Для V, VI, VII, VIII классов средних учебных заведений. Книга первая, для употребления при изучении теории слога и теории прозы и при руководствовании учеников в сочинениях. М.: Печ. А. И. Снегиревой, 1912.

*Рыбникова 1917* — Рыбникова М. А. Эстетическое восприятие природы учащимися // Вестник воспитания. 1917. № 8–9. С. 32–61.

*Рыбникова 1921* — Рыбникова М. А. Изучение родного языка: (Заметки и задачи). Вып. 1. Минск: Гос. изд-во Белоруссии, 1921.

*Рыбникова 1922* — Рыбникова М. А. Работа словесника в школе. М.; Пг.: Гос. изд-во, 1922.

*Рыбникова 1927* — Рыбникова М. А. Бывшие школьники о школьных сочинениях // Родной язык в школе. 1927. № 6. С. 186–196.

*Рыбникова 1929* — Рыбникова М. А. От маленького писателя — к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 81–89.

*Рыбникова 1930* — Рыбникова М. А. Культура образа // Русский язык в советской школе. 1930. № 5. С. 57–69.

*Рыбникова 1930a* — Рыбникова М. А. Постановка творческих работ // Русский язык в советской школе. 1930. № 1. С. 98–111.

*Рыбникова 1930б* — Рыбникова М. А. Творческие сочинения как предмет методики // Искусство и дети. 1930. № 8–9. С. 22–27.

*Рыбникова 1934* — Рыбникова М. А. История шести дорог (к вопросу о творческих сочинениях) // Русский язык и литература в средней школе: Методический сборник. 1934. № 3. С. 65–74.

*Рыбникова 1958* — Рыбникова М. А. Письменные работы по литературе в старших классах // Рыбникова М. А. Избранные труды / сост. В. В. Шевелев. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. С. 472–485.

*Рыбникова 1963* — Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. 3-е изд. М.: Учпедгиз, 1963.

*Рыбникова, Случевская 1929* — Рыбникова М. А., Случевская Л. Е. Избяная поэзия в загадках (Поэтика на экскурсии) // Русский язык в советской школе. 1929. № 1. С. 90–102.

*Случевская 1928* — Случевская Л. Е. Литературно-образовательные экскурсии // Родной язык и литература в трудовой школе. 1928. № 4–5. С. 139–150.

*Соколов 1927* — Соколов Н. М. Устное и письменное слово учащихся. М.–Л.: Гос. изд-во, 1927.

*Соколов 1928* — Соколов Н. М. Изучение литературных произведений в школе. М.–Л.: Гос. изд-во, 1928.

### *Исследования*

*Ионин 2002* — Ионин Г. Н. Опыт поисков специфических методов преподавания литературы — история вопроса, итоги, перспективы // Основные итоги становления предметных методик в XX в. и перспективы их развития: сб. научных трудов по непрерывному образованию. Вып. 2. СПб.: Культ-Информ-Пресс, 2002. С. 80–136.

*Ланин 1999* — Ланин Б. А. Методика литературы: между системностью и природосообразностью // Народное образование. 1999. № 9. С. 170–180.

*Методика 2018* — Методика преподавания литературы. Персоналии: библиографический словарь / сост. и научн. ред. В. Ф. Чертов. М.: МПГУ, 2018.

*Роткович 1959* — Роткович Я. А. Выдающаяся советская методистка М. А. Рыбникова. Куйбышев, 1959.

*Роткович 1976* — Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе. Учебное пособие для студентов филол. спец пед. институтов, изд. 2-е, испр. и дополн. М.: Просвещение, 1976.

*Сосновская 2016* — Сосновская И. В. Современный контекст некоторых методических положений учения М. А. Рыбниковой // Научно-методическое наследие и современное образование. XXIII Голубковские чтения / отв. ред. В. Ф. Чертов. М.: Московский педагогический государственный университет, 2016. С. 19–25.

### *References*

*Ionin 2002* — Ionin, G. N. (2002). Opyt poiskov specificheskikh metodov prepodavaniya literatury — istoriya voprosa, itogi, perspektivy [The experience of searching for specific methods of teaching literature — the history of the issue, results, prospects]. In *Osnovnye itogi stanovleniya predmetnykh metodik v XX*

veke i perspektivy ih razvitiya: sb. nauchnyh trudov po nepreryvnomu obrazovaniyu Vyp. 2. [The main results of the formation of subject methods in the XX century and prospects for their development: collection of scientific papers on continuing education] (Vol. 2., pp. 80–136). St. Petersburg: Cult-Inform-Press.

*Lanin 1999* — Lanin, B. A. (1999). Metodika literatury: mezhdru sistemnost'yu i prirodosobraznost'yu [Methodology of literature: between consistency and naturalness]. Narodnoe obrazovanie, 9, 170–180.

*Metodika 2018* — Metodika prepodavaniya literatury. Personalii: biobibliograficheskij slovar' (2018). [Methods of teaching literature. Persons: biobibliographic dictionary] (ed. by V. F. Chertov). Moscow: MPGU.

*Rotkovich 1959* — Rotkovich, Ya. A. (1959). Vydayushchayasya sovetskaya metodistka M. A. Rybnikova [Outstanding Soviet methodist M. A. Rybnikova]. Kujbyshev.

*Rotkovich 1976* — Rotkovich, Ya. A. (1976). Istoriya prepodavaniya literatury v sovetskoj shkole. Uchebnoe posobie dlya studentov filol. spec ped. Institutov [History of teaching literature in the Soviet school. Study guide for students] (2nd ed.). Moscow: Prosveshchenie.

*Sosnovskaya 2016* — Sosnovskaya, I. V. (2016). Sovremennyj kontekst nekotoryh metodicheskikh polozhenij ucheniya M. A. Rybnikovej [The modern context of some methodological provisions of the teachings of M. A. Rybnikova]. In V. F. Chertov (Ed.), Nauchno-metodicheskoe nasledie i sovremennoe obrazovanie. XXIII Golubkovskie chteniya [Scientific and methodological heritage and modern education. XXIII Golubkov Readings] (pp. 19–25). Moscow: Moscow Pedagogical State University.

*Elena Romanicheva*

Moscow City University; ORCID: 0000-003-2949-3715

‘VOICELESSNESS IS FOLLOWED BY DEAFNESS’ TO THE TEXT AND... IT IS OVERCOME IN SCHOOL CREATIVE ESSAYS (DWELLING ON MARIYA RYBNIKOVA’S ARTICLE *OT MALEN’KOGO PISATELYA — K BOL’SHOMU CHITATELYU* (“FROM THE LITTLE WRITER — TO THE BIG READER”))

The author turns to an article by Mariya Rybnikova *Ot malen’kogo pisatelya — k bol’shomu chitatelyu* (“From the little writer — to the big reader”). Analysing the article and simultaneously turning to other works, the author considers Rybnikova’s attempt to integrate class work and extracurricular activities by concentrating on the development of pupils’ creative skills, amongst other things through teaching how to write a creative essay. Looking at pupils’ literary creative activities form the ‘teacher’s’ point of view, Rybnikova claims that if a little reader has never tried to write a text, then ‘the voicelessness is followed by deafness’ to the word, to the work of fiction, so writing your own text should precede reading. The methodologist proposes that the teaching of creative essays should be based on an understanding of the situation of the pupil, who is just beginning to enter the world of literature, and on his life observations, which he records in his text. Describing her own creative writing class, she demonstrates how this can be done in any class with various children. Teaching creativity, as shown by the methodologist in further articles, goes on follows a certain procedure: development of the ability to see and to observe, the choice of a precise word to record one’s thoughts and feelings, the enrichment of one’s vocabulary (which includes turning to a classical text while analyzing it), outlining of the material.

*Keywords:* creative essays, teaching procedure, formal and non-formal education, reading, Mariya Rybnikova, From a little writer — to a big reader

*Елена Корвацкая*

## БУМАЖНЫЕ САМОДЕЛКИ В СОВЕТСКИХ ДЕТСКИХ ЖУРНАЛАХ И КАЛЕНДАРЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗДАНИЙ «ДЕТСКИЙ КАЛЕНДАРЬ» И «ЗВЕЗДОЧКА»)<sup>1</sup>

Предметом данного исследования стали бумажные самоделки, которые предлагались в качестве приложения к советским журналам и календарям для детей. Они рассматриваются в статье как явление советской массовой культуры в контексте развития детского творчества и игровой деятельности. Внимание уделяется конструкторам в периодических изданиях 1920–1960-х гг. («Мурзилка», «Детский календарь», «Звездочка»), их бытование связывается с идеями построения личности советского человека, с его общекультурным развитием, социализацией (в том числе, с приобщением к чтению). Помимо формирования основ художественно-технического творчества и трудовой культуры, бумажные самоделки решали проблему дефицита товаров широкого потребления, в частности игрушек. Подробно рассматривается ежегодное издание «Детский календарь» для младшего и среднего школьного возраста, выходившее под редакцией методиста Елизаветы Ивановны Гроздовой в 1940–1950-е гг. Оно входило в круг чтения советского ребенка и предлагало читателю разнообразные самодельные бумажные модели и конструкции. В «Детском календаре» отразились характерные особенности развития художественного конструирования, а именно переход от создания игрушки по уже имеющейся развертке по аналогии с самоделками дореволюционного периода к изготовлению развертки или собственной модели.

*Ключевые слова:* самоделки, конструирование, техническое творчество, моделирование, советское детство, «Мурзилка», «Детский календарь», «Звездочка», Е. И. Гроздова

---

*Елена Сергеевна Корвацкая*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург  
sun3109@yandex.ru

Традиция вырезания фигурных картинок из бумаги сложилась уже в дореволюционной России. Первоначально это были бумажные куклы с клапанами и набором костюмов для обучения детей привилегированных сословий поведению в обществе. В остальных случаях ребенку чаще всего предлагалось своими руками сделать подвижные модели из разных элементов, соединенные нитями [Игрушки-самоделки 1913]. Были популярны немецкие и французские наборы для бумажных диорам различной тематики: там могли быть представлены бытовые сценки, животные или куклы. С началом Первой мировой войны появляются фигуры солдат и военной техники.

Интерес к бумажным самоделкам сохранился и развился в советский период. В изданиях первой половины XX в. чаще упоминается термин «самоделки», образованный от слов «сделай сам». По нашему мнению, популярность самоделок связана с идеей трудового детства, выдвинутой советской властью, когда ребенку предлагалось создавать и делать игрушки самому для себя. В широком смысле этот концепт включался в идею конструирования своего собственного мира силами самого гражданина, но при непосредственном контроле государственных органов.

Тип бумажных конструкторов по аналогии с дореволюционными диорамами, снабженными клапанами и многоуровневой системой, можно встретить в методических разработках для воспитателей и педагогов начальной школы и тематических изданиях 1920-х гг. Под термином «бумажное конструирование» чаще понималось складывание и склеивание бумаги по принципу оригами [Бумажное творчество 2022; Трумпа 1960] или изготовление различных абстрактных форм за счет сгибания листов бумаги или картона.

По сравнению с первыми десятилетиями XX в. с 1930–40-х гг. начинает выходить больше тематических сборников по созданию бумажных самоделок-игрушек [Игрушки-самоделки 1937; Кирсанова 1930; Короткова 1940 и др.]. В это время бумажные конструкторы по готовым образцам были востребованы в обучении начальным навыкам макетирования и художественного конструирования. В развитии творческих способностей учащихся готовые развертки моделей выполняют разъясняющую функцию, направленную на формирование навыков конструирования, пространственного мышления, образного и творческого начала. В советской повседневной культуре бумажные конструкторы также решали проблему дефицита товаров широкого потребления, в частности игрушек.

В бумажных конструкторах-самodelках творческий акт реализуется поэтапно: продолжаясь и после сборки модели, в процессе построения взаимодействия ребенка с моделью, в игровой ситуации и/или коммуникации в группе. Дети сами проектируют драматургию игры, распределяют в ней роли, определяют место самоделок в этой игре. Поэтому такие предметы детской повседневности специалисты относят к игровой культуре [Сазоненко 2020].

В своей основе любая игра направлена на получение социального опыта и погружение в мир вымысла, продиктованный спецификой мышления конкретного ребенка. Игра выступает в качестве универсального опыта освоения мира. В ней ребенок должен присвоить себе адаптированную социальную роль взрослого и принять упрощенные социальные отношения. Системно социальная и образовательная роль игры разрабатывалась на страницах журнала «Советская игрушка» в 1930-х гг. в статьях, посвященных разработке новых типов игрушек и анализу существующих.

Бумажные конструкторы могли быть использованы в коллективной игре для выстраивания коммуникации и выработки социального опыта. Связь между игрой и трудовыми практиками в советском обществе отмечает М. А. Сазоненко: «в отношении игровой культуры политика советского государства в этот период (в 1930–1940-х гг.) была преимущественно ориентирована на то, чтобы играми для ребенка были настоящие инструменты в целях прививания навыков труда, и это было вызвано, в том числе, и малой доступностью игрушек для большей части населения» [Сазоненко 2020]. Советская игровая культура также помогала выстроить «оптимистичное будущее коммунистического общества» [Гаврыш 2018, 88].

Игровая деятельность как «идея рациональной организации свободного времени детворы» [Гаврыш 2018, 88] занимала важное место во внеклассной и досуговой работе советских школ. Нужно отметить, что с 1950-х гг., когда в программу общеобразовательных школ был включен новый предмет — трудовое обучение, в методике работы с детьми больше внимания стало уделяться опыту конструирования и создания образа. В этот период было сформировано понятие техническое конструирование (иначе «техническое творчество»), оно рассматривалось как «вид деятельности, в результате которой создаются технические объекты, обладающие признаками полезности и существенной новизны» [Педагогическая энциклопедия 1968].

Одновременно с этим уже в 1920-е гг. педагогов и руководящие органы занимал вопрос организации трудовой деятельности



школьников в сфере детского технического творчества. К концу десятилетия с учетом разнообразных направлений в этой области были организованы первые детские технические станции. 1930-е гг. отмечены проведением первых крупных массовых мероприятий по типу Всероссийского слета юных техников (1932 г.) и чрезвычайных съездов Советов работы юных техников.

В школах вводятся дисциплины, связанные с обучением культуре труда. Учебные программы по этим предметам в течение десятилетий изменялись и корректировались, базовым оставалось привитие общих навыков ручного труда: работа по дому, начальные знания и практические опыт в столярном, швейном деле, приготовлении пищи и др. Занятия носили и профориентационный характер, и могли быть направлены на получение производственных профессий с присвоением низших профессиональных разрядов. Нередко эти уроки проходили на предприятиях.

Понятие «творческий труд» встречалось в публикациях, посвященных культуре труда в условиях социалистического общества [Григорьев 1976] и приобщению ребенка к труду через конструирование бытовых предметов и игрушек из различных материалов [Тарасов 1938; Жилкина 1956; Трумпа 1960]. Познавательнo-тpудовая деятельность, под которой подразумевалась любая деятельность, направленная на приобретение информации об объектах или явлениях реальной действительности, получение конкретного опыта непосредственного производства объекта или его прототипа ребенком, является основой технического творчества, а игровая деятельность выступала в качестве средства достижения поставленных целей [Анохин 1955].

Параллельно со специализированными изданиями по трудовому воспитанию выходили периодические издания разной тематики для детей с приложениями, состоявшими из настольных игр и бумажных конструкторов. В советской повседневности «детская периодика являлась практически единственным доступным для массового читателя источником удовлетворения своих читательских потребностей» [Мусорина 2022, 251]. Ее роль в процессе социализации ребенка и формировании «нового» человека, изучении детской культуры и моделировании советского общества неоднократно становилось предметом исследования [Колесников 2012; Мусорина 2022; Рыжкова 2018 и др.]. Ярким примером выступают бумажные конструкторы и настольные игры в приложении к ежемесячному журналу «Рабочей газеты» для детей младшего возраста «Мурзилка». Как пишет М. А. Сазоненко, в них отрази-

лись изменения в методической работе Народного комиссариата просвещения, связанные с попыткой увязать обучение с окружающей жизнью, «поощрить познавательную деятельность учащихся путем так называемых активных методов (активно-трудовой, исследовательский, лабораторный, экскурсионный)» [Сазоненко 2020, 388–399]. В приложении «Мурзилки» размещалась одна бумажная самоделка – настольная игра, к которой необходимо было сделать карточки или собрать игральное поле. Бумажные конструкторы «Мурзилки» представляли собой набор героев, с помощью которых можно выстроить сюжетную линию и проиграть конкретное событие. Читатель второй половины 1920-х гг. мог смастерить макет мавзолея (1931. № 04; 05), стать участником Первомайской демонстрации (1925. № 05; 06) или парада (1927. № 06), выполненного в технике теневого театра.

В послевоенный период выпускались сборники и отдельные издания по созданию самодельных приборов из подручных материалов (дерева, металлов, бумаги, картона) в виде папок с развертками [Михайлов 1969; Садомская 1958; Столяров 1966; Столяров 1981; Чумаченко 1969] или методических рекомендаций по организации технического творчества [Григорьев 1976; Коссаковская 1960], ручного труда [Жилкина 1956]. Мальчикам предлагалось соорудить приборы из дерева, металла и других подручных инструментов, пропагандировались радио и электротехника. Девочкам предлагались пособия по домашнему быту, шитью и иногда рукоделию. В отличие от 1930–1940-х гг., бумажному макетированию уделялось незначительное внимание. В 1956 г. в первом номере журнала «Весёлые картинки» появился герой Самоделкин, созданный художником И. М. Семеновым. В 1964 г. с его иллюстрациями выходит детская повесть «Приключения Карандаша и Самоделкина» Ю. М. Дружкова. Появление образа Самоделкина наглядно демонстрирует то значение, которое придавалось в этот период развитию трудовой деятельности ребенка в сфере художественного конструирования.

Рассмотрим ежегодное издание «Детский календарь» для младшего и среднего школьного возраста, включавшее большое количество самоделок. Если бумажные конструкторы из приложения «Мурзилка» уже становились предметом исследования [Сазоненко 2020; Рыжкова 2018], то «Детский календарь» еще не попадал в поле зрения исследователей. «Детский календарь» выходил регулярно с 1943 г. по 1957 г. в издательстве Росгизместпром<sup>2</sup>. В 1940–1950-е гг. издательство систематически выпускало книги-самоделки [см. напр. Калабин 1944].

«Детский календарь» незначительно менял свой внешний вид, в него входили два календаря на один год с разным художественным оформлением и структурой, специальная подставка для размещения календаря на стене, табель-календарь, пояснения к играм и конструкторам, приложения из тонкого картона для изготовления самodelок и игр. В первых номерах конструкторы были вшиты в календарь. Затем они выпускались в формате папки с завязками, а позже все составляющие издания вкладывались в бумажный пакет с обложкой. Главным редактором «Детского календаря» до 1954 г. была Елизавета Ивановна Гроздова<sup>3</sup>, педагог, методист дошкольного образования и редактор детских литературно-художественных изданий<sup>4</sup>. С конца 1930-х гг. Е. И. Гроздова занималась разработкой настольных и бумажных игрушек для детей, была редактором детских изданий с вложенными в них конструкторами [Введенский 1944; Знаменская 1945], создавала сюжетные листы к серии диапозитивов, писала пособия для детского сада [Гроздова 1935]. Например, пособие для педагогов и родителей «Игрушка-самodelка из бумаги» состояло из большой папки с бумажными конструкторами и рекомендациями по их сбору [Хлебникова 1938]. В «Настольных играх для дошкольников» педагог объединяет игру и самodelки в единый познавательный процесс, утверждая, что «бумага дает широчайшие возможности для развития творческой конструктивно-художественной детской деятельности, помогает знакомиться с формой и с взаимоотношением отдельных ее частей, толкает его к углубленному наблюдению предметов и т. д.» [Гроздова 1939а, 18–19].

Первым опытом публикации бумажных конструкторов в качестве приложения к ежегодному изданию стал «Детский календарь в играх и занятиях»: на 1-й и 2-й квартал 1939 г. Его авторами-составителями были Е. И. Гроздова и О. А. Дьячкова [Гроздова 1939]. Ими же было выпущено издание «Игры и занятия» (1940) [Гроздова 1940]. По подаче иллюстративного материала, типу переплета и характерному клапану для настенных календарей «Игры и занятия» можно отнести к серии «Детских календарей» с бумажными конструкторами. Следующее издание вышло только на 1943 г. под названием «Детский календарь» [Гроздова 1942]. В предисловии «Как использовать календарь» автор-редактор Е. И. Гроздова упоминает об игрушках-самodelках, об их «сюрпризных листах», которые можно использовать «в воспитательной работе детских садов, детских домов, домов пионеров, детских больниц и в других детских учреждениях».

К приемам создания модели можно отнести развертки с клапанами и подробными указаниями о сборке изделия, заготовки с двумя симметричными элементами, которые необходимо было вырезать по форме и сложить. Последние встречаются в «Детском календаре» при изготовлении масок или елочных игрушек. Но самые распространенные самоделки с клапанами подразумевают последовательное создание сложной конструкции и могут быть отнесены к группе детских игрушек — конструкторам, а не поделкам из бумаги.

В каждый номер «Детского календаря» вкладывалась тетрадка «Пояснения к игре» с подробным описанием сбора бумажных самоделок и их дополнением. Авторы рекомендовали наклеивать выкройки на плотный картон, дополнять на свое усмотрение. К творческому началу относится не само проектирование бумажной модели, а создание игры или игровых систем с использованием склеенных бумажных моделей. Формат и условия игры дети выбирали сами, поэтому можно говорить об игровом конструировании, которое формирует свободу в творческом акте при использовании данных самоделок. С помощью готового бумажного конструктора выстраивается картина мира, в которой ребенок может организовать свое окружение, предлагаемое авторами конструктора в рамках определенных условий, то есть можно утверждать, что самоделки из ежегодника «Детский календарь» иллюстрируют «поэтапный процесс конструирования культуры советского детства „сверху“» [Сальникова 2013, 210]. По этому признаку рядом с «Детским календарем» можно поставить приложения журнала «Мурзилка».

По типам конструирования, тематике и принципу игровых моделей самоделки «Детского календаря» можно классифицировать следующим образом:

1. модели детского театра, в которых явно представлен мотив сцены и зрелищного представления — теневой театр, кинотеатр (так в первоисточниках – *Е. К.*), пальчиковый театр, маски;
2. модели, связанные с чтением и его популяризацией — подставки, ящички и витрины под маленькие книжки-картинки и сами маленькие книжки-картинки, герои сказок;
3. модели канцелярских принадлежностей и других предметов повседневного быта;
4. модели новогодних украшений;

5. модели подвижных панорам с сюжетами из повседневной жизни советского гражданина;
6. модели техники;
7. модели архитектурных сооружений;
8. бумажные куклы;
9. календари и др.

Приведенная выше типология охватывает почти все группы изделий, предлагаемых советскому ребенку, что подтверждается материалами журнала «Советская игрушка», ведомственного издания органа Комитета по игрушке при Наркомпросе РСФСР [см. Сальникова 2013]. Добавим только однофигурные динамические самodelки с движущимися элементами. Их немного. Они реже встречаются на страницах «Детского календаря» и имеют разный функционал и тематику, например, включено письмо-панорама «Слава Великому Октябрю» с детьми и букетами цветов (худ. А. К. Боровская), сделанная по принципу простой конструкции *pop up*, или «Веселый пильщик» («Звездочка», 1965). Игрушка-самodelка «Хоровод-березка» (1953) требует от читателя дополнительных навыков по изготовлению механизма вращения.

Над бумажными самodelками в «Детском календаре» работала постоянная группа художников. Наибольшее количество моделей были придуманы, нарисованы и сконструированы художниками Л. В. Чагой (1912–1995), И. Ф. Бек (1909–1963), Н. А. Ушаковой (1899–1990), Г. С. Якубович, И. Д. Кулешовым (1903–1944). В «Детском календаре» рядом с бумажными конструкторами указывались авторы. Их называли «автор рисунков», «художник» и «художник-конструктор».

В каждом номере «Детского календаря» можно было встретить бумажные самodelки Лидии Васильевны Чаги (Харджиевой), скульптора, автора предметов декоративно-прикладного искусства, родственницы художника Д. И. Митрохина, жены литературоведа и собирателя русского авангарда Н. И. Харджиева. Модели художницы отличались разнообразием конструкций, тематики и стилистики. В «Детский календарь» за 1957 г. вложена отдельная книжка О. И. Высотской «Театр сказок» с картинками, оформленной Л. В. Чагой. В книжке подробно рассказывается, как можно смастерить свой домашний театр по мотивам русских народных сказок, сделав короб со сменными декорациями, красочным занавесом и движущимися по оси действующими героями. Здесь Л. В. Чага высту-

пает в качестве художника-иллюстратора, представляющего эскизы театрального действия. Сотрудничал с этим изданием и иллюстратор В. В. Любимов, создавший сложные технические модели поездов, самолетов, танков, кораблей с большим количеством деталей. Изредка печатались более известные в книжном искусстве художники. В первый номер 1946 г. включены «Головоломки-игрушки без клея» Е. В. Сафоновой (1902–1980). Фигуры пеликана, индюка и гуся (названия птиц необходимо было установить) собирались по принципу перпендикулярных форм. Она же придумала карманную вертушку «Бабочки. Самodelка на трех листах» для издания 1954 г. и игрушки-самodelки по русской народной сказке «Кот и петух» (1956). В 1946 г. в «Детском календаре» можно видеть импровизированный объемный натюрморт из вазы с грибами и фруктами, работы Т. А. Мавриной (1902–1996), а в 1957 г. — рисунки Ф. В. Лемкуля (1914–1995). В первом номере журнала участвовал известный художник-анималист А. Н. Комаров (1879–1977). В качестве иллюстраторов в «Детском календаре» принимали участие В. В. Лебедев (1943–1967), В. Ф. Матюх (р. 1945), В. С. Алфеевский (р. 1940) и др.

Тематика самodelок «Детского календаря» была очень разнообразна. Особенности советской действительности проявляются в первые годы издания и находят отражение в предисловиях авторов-составителей, портретах руководителей страны (И. Сталина (1947), И. Сталина и В. Ленина (1953), И. Сталина и В. Молотова (1946)) и в литературных произведениях с ярко выраженной идеологической тематикой. Самая большая фигура, которая встречается в самodelках «Детского календаря», — это кремлевская звезда на елку (1953, худ. Ю. А. Бугельский).

Исторические события отражены в изданиях конца 1930-х — середины 1940-х гг. В «Детском календаре» 1939 г. предлагалось сделать киноигрушку — «фильм, посвященный освобождению Западной Белоруссии и Западной Украины», панораму «У озера Хасан» — о вторжении японских войск на территорию советской страны в 1938 г., «Отважные летчики» — о полете на Дальний Восток группы летчиков, путешествие по каналу Волга — Москва и др. В 1945 г. были помещены подвижные игрушки-самodelки о том, как «фашист убегает под героическим натиском Красной армии» и «Гитлер за решеткой» И. Д. Кулешова, «Подарок в День Красной армии» (папка под роспись «палех», Г. С. Якубович).

Тематика игр и конструкторов была связана с темами и сюжетами художественных произведений «Детского календаря», пре-

имущественно поэтических. Например, в издании 1957 г. один календарь состоял из набора литературных произведений, связанных с важными датами месяца. Второй календарь был составлен из писем школьников-читателей из разных регионов страны. Каждый номер, за исключением нескольких последних, начинался с сообщения о годовщине смерти В. И. Ленина, затем отмечались памятные и юбилейные даты (день рождения Н. С. Хрущева, юбилей В. В. Маяковского, смерть М. И. Кутузова и т. д.), праздники, дни рождения и смерти знаменитых личностей. В самом тексте календаря превалировало две темы — восхваление вождей и памятных событий политического характера и времен года, которые раскрывались через природные процессы и трудовую деятельность.

Начиная с 1947 г. параллельно выходило два издания под заглавием «Детский календарь». Одно выходило в издательстве «Детская литература», другое — в издательстве «Детгиз». Последнее представляло собой папку, в которой была книга «Круглый год: книга-календарь для детей» (альманах для старшего дошкольного и младшего школьного возраста), табель-календаря, календаря и приложения с играми и самоделками, но с меньшим количеством конструкторов и игр. В эту же папку издатели вкладывали книжку с картинками стандартного размера, например, «Подарок» В. Г. Сутеева (1903–1993) в изданиях 1951 г. и 1953 г. По своей стилистике и сюжетным мизансценам, присущим знаменитому аниматору, издание сильно контрастирует с содержанием папки. Авторскую книгу «Веселые картинки» художника А. М. Лаптева (1905–1965) можно было получить на Новый год 1956 г.

«Детский календарь» получил свое продолжение в издании «Звездочка. Календарь для октябрят», выходившем в 1960–1970-х гг. при участии тех же художников-конструкторов. Изменился внешний вид ежегодников — стало больше рисунков на развороте, небольших графических композиций, иллюстрирующих каждое произведение.

С каждым годом стилистика изданий менялась в сторону облегчения визуального ряда, и с 1962 г., когда вышел первый номер «Звездочки», в журнале отчетливо ощущается эстетика «оттепели». Папка с приложениями была заменена выпуском многостраничного издания, как это было в первые годы «Детского календаря». Круг специалистов, создававших иллюстрации и самоделки, остался прежним, но пришли и новые художники и разработчики конструкторов. Новыми иллюстраторами книги-календаря в разные годы стали молодые на то время художники, а сейчас при-

знанные мастера книжного искусства второй половины XX в. — М. Майофис (р. 1939), Е. Монин (1931–2002), М. Митурич (1925–2008), Л. Токмаков (1928–2010), В. Лосин (1931–2012), В. Чижиков (1935–2020), Э. Булатов (р. 1933), В. Перцов (1933–2017) и др. Художественное оформление «Детского календаря» и «Звёздочки» требует отдельного исследования. Здесь отметим замечательную обложку Е. Монины и шмуцтитуты, созданные в соавторстве с В. Лосиным к «Звездочке - 1964». Над самоделками и конструкторами работали некоторые авторы «Детского календаря» — Н. А. Обухов, Л. Н. Чага и др.

Если для иллюстраций книги-календаря было характерно упрощение форм в сторону детскости, то бумажные самоделки по своей конструкции и прорисовке не претерпели значительных изменений за все годы издания. В какой-то момент стали появлялись модели с подробной детализацией (головные уборы для девочек с цветами «Детский мир», 1956, худ. О. В. Эйгес), натуралистичностью и упоминанием названий цветов и видов птиц, с которыми читатель должен был познакомиться («Звёздочка», 1962).

Бумажные конструкторы 1920–1930-х гг. не имели ярко выраженной гендерной адресации, так как их авторы «ставили перед собой скорее дидактические и идеологические задачи», «отражая эксперименты того времени в области школьного образования, введение в практику активных методов обучения», «актуализация образа женщины-матери, хранительницы домашнего очага» в периодических изданиях для детей характерна для послевоенного периода [Сазоненко 2020, 399, 408]. В первом номере «Детского календаря» 1946 г. появляется кукла-малышка Т. А. Мавриной и Е. А. Афанасьевой (1900–1998), а также кроватка для куклы в прорисовке Т. А. Мавриной. В дальнейшем в журнале можно увидеть «куклу Светлану» с «нарядным платьем и бантом, шляпой и игрушкой» (1947) и «куклу Олю» (1952). В случае «куклы Оли» её создательница Л. В. Чага предлагает для неё четыре национальных костюма (венгерский, албанский, румынский и болгарский) с национальными головными уборами, а также ковер и посуду, выкройки мебели — кроватки и буфета.

Средства передвижения и машины как яркие примеры технического прогресса советского строя стали одной из главных тем для бумажных самоделок. Это могли быть модели кораблей и речных шлюзов (1955), «Паровоз „Победа“» (худ. В. В. Любимов, 1947), «Вертолет» (худ. М. Я. Салахетдинов, 1962). Номер «Звездочки» 1967 г. был полностью посвящен историческим событиям и фактам,



связанным с юбилеем Октябрьской революции. Прилагался большой макет крейсера «Аврора». Каждой технической модели была свойственна подробная детализация в прорисовке и в количестве отдельных элементов. Фигурками людей модели техники не сопровождалась. Предполагалось, что ребенок мог сам смастерить героев для своей игры. Только в модели «Игрушка-панорама Станция метро „Серпуховская“» (худ. И. Ф. Бек, А. А. Яроцкий, 1947) были представлены фигурки пассажиров, которые садятся в поезд, идущий по туннелю московского метро.

Предметы повседневного быта в бумажных моделях могли быть просто детскими игрушками, например, в номере для 1952 г. это круглая подставка с бумажными цветами в горшочках (худ. Ю. А. Бугельский), барометр в виде древнерусской башни, полочка для зубного порошка и стаканчика с щеткой (худ. А. А. Яроцкая), футляр для одежной щетки (худ. Е. М. Эндриксон, 1947) или кармашки для ножниц, расчесок или писем. Но чаще всего встречаются предметы, связанные с обучением: например, пенал с мотивами народной росписи (1952, худ. А. А. Яроцкая). В обобщенной стилистике «под хохлому» украшены часики (1946), имеющие узнаваемую форму в стиле ар-деко. К ним прилагалась игра с карточками в виде циферблатов. В этом же номере предлагался футляр для ножниц (худ. И. Ф. Бек) и для расчески. Тему народных бытовых предметов продолжает коробочка-ковш для пуговиц в виде деревянного ковшика-индюка (худ. Г. С. Якубович). Бумажные самоделки такого плана были украшены орнаментальными цветочными мотивами.

Бумажные конструкторы решали одну из главных задач «Детского календаря» — популяризацию чтения. Если тематика чтения затрагивалась в самоделках, предлагаемых в других изданиях (например, в «Мурзилке»), только отчасти, то в «Детском календаре» персонажи и сюжеты из литературных произведений являлись основными для бумажных конструкторов. Большая часть была создана по мотивам литературных произведений для детей. Уже в издании «Игрушка-самоделка из бумаги» 1938 г. читателю предлагалось сделать макет книги в коробке к юбилею А. С. Пушкина. В 1945 г. Г. С. Якубович предлагает читателям собрать объемную игрушку по народной сказке «Теремок». В «Детский календарь» 1946 г. включены изысканные — в три цвета, требующие многослойных сложений, — елочные игрушки, созданные М. И. Ивашинцевой (1882–1957) по сказкам А. С. Пушкина. Они изображали царя Салтана, Жар-птицу, Царевну-Лебедь.

Также почти в каждом номере «Детского календаря» были книжки-малышки, размером приблизительно  $5 \times 7$  см. То есть вкладывались отдельно обложки с указанием художника-иллюстратора и набор листов с текстовыми блоками к конкретной книжечке. Их тематика была чаще всего связана с пропагандой советской идеологии: например, книжки без указания авторства — «Сталин думает о нас», «Чапаев», «О Ленине», «Как банки стали народными»), или «В музее Ленина» С. Михалкова. Иногда встречались тексты классиков и детских писателей, не связанные с политической темой — народные сказки, «Басни» И. А. Крылова, «Белый домик» Б. Житкова и др.). В первых изданиях художники не упоминались, затем встречаются малоизвестные авторы — С. И. Соколов, Л. В. Елисеевнина.

В «Звездочке» (1962) появляются книжки-малышки с форзацами и иллюстрациями в тексте, в оформлении известных художников — М. Митурича, В. Дувидова, расширяется тематика книжек. Научно-популярные издания из «Библиотечки „Умелые руки“» (1956 и 1957) — «Гербарий», «Аттракционы», «Шары и подвески», «Гирлянды» и др. — подчеркивают направленность «Детского календаря» на творческий и досуговый труд. Встречались конструкции типа книжки-вертушки по изучению времен года (худ. Н. А. Ушакова, 1952) и книжки-ширмы с видами Москвы «Наша столица» (1953) с обложкой в форме одной из башен Кремля.

Подобные миниатюрные книжки с картинками по замыслу авторов должны были складываться в личную библиотеку, для которой читатель мог сделать витрину или раму для хранения. Модель самого большого шкафа для книжек-малюток «Наша библиотека» с корзиной и цветами, рассчитанная на 48 книжечек, была вложена в «Детский календарь» 1952 г. В пояснении предлагалось после сборки при желании взять данную модель с собой в пионерский лагерь. В 1953 г. художницей Н. Д. Воробьевой был придуман бумажный конструктор — полочка для хранения книжек-малышек, «расписанная под старину» с разверткой и общим видом склеенной конструкции. Многие модели «Детского календаря» за 1954 г. были посвящены практикам чтения: в папке были собраны книжки-малютки и модель открытой витрины-библиотеки для этих книжек. В этом же номере предлагалось склеить книжку-панораму «Девочка и грибы» (худ. В. С. Кизивальтер) и книжку-ширму «Наша столица» (худ. В. В. Любимов).

Рядом с бумажными конструкторами, связанными с художественной литературой, можно поставить предметы, символизиру-

ющие просвещение и образование: подставки под канцелярские принадлежности (с цветами, 1947). Из предметов повседневности с сюжетами из литературных произведений встречались настенный бумажник, например, с портретом А. С. Пушкина и иллюстрациями к «Руслану и Людмиле» (1947).

В «Детском календаре» 1957 г. и уже упомянутой «Звездочке» 1960 г. впервые появляется новая тема — картинная галерея с репродукциями картин Государственной Третьяковской Галереи, сопровождаемыми пояснениями. Необходимо было вырезать изображения и познакомиться с историей картины. Модели елочных игрушек встречаются в каждом номере «Детского календаря» и «Звездочки» как неотъемлемая составляющая культуры послевоенного советского детства. В «Звездочке» были предложены модели игрушек «Конек-горбунок» с подвижными элементами (худ. Н. А. Обухов, 1960, 1962).

Литературные герои безымянных сказок становились персонажами динамических игрушек (например, «Мишка-прыгун» или игрушка, изображающая по принципу качелей семью медведей в народных костюмах) или «передвижных» календарей. Тип передвижных настольных календарей уже встречался в «Мурзилке». Календари «Школа лягушат» (1925. № 02), «Заяц» (1926. № 02), «Медвежата» (1927. № 02) имеют единую композицию и конструкцию. Их авторы не указаны, но стилистика рисунка с лягушатами напоминает манеру В. Г. Сутеева. Сложная конструкция «подвижного» календаря строится из основы, кармашка с отдельными карточками по месяцам, двумя циферблатами для минут и часов и доской с днями недели. В «Детском календаре» под передвижным календарем понимался плакат с кармашком для недели и месяцев. В издании 1949 г. девочка со своими игрушкам держит в руках листы с цифрами года. В «Звездочке» эта тема встречается уже редко (Кукла-подставка-календарь, 1965).

Еще одна важная тема бумажных конструкторов разных лет — театр. В постреволюционный период, например, в приложениях к «Мурзилке» читателям часто предлагается сделать свой «кинотеатр „Мурзилка“» (орфография сохранена – Е. К.) для просмотра кинолент (1926. № 9; 1927. № 3) или фильмоскоп-самоделку (1939. № 4). Встречается и теневой театр — уже упомянутый «Парад» (1927. № 6) и «Театр. Китайские подвижные тени» (1927. № 1).

В «Детском календаре» можно встретить самоделки на театральную тему, иногда с приложением текста пьес. В 1956 г. предлагаются большие конструкторы с подвижными деталями —

классический теневой театр. Сюжеты — «Дон Кихот» с многочисленными персонажами и «Цирк» с усложненными конструкциями на нитках и грузах. Цирковое представление разворачивается на страницах издания, приуроченного к новому 1954 г. Одна самоделка состоит из импровизированной сцены с фокусниками, наездниками и клоунами (худ. Л. В. Чага), другая игра также связана с цирком — «Веселый карнавал» (худ. А. К. Боровская). Тематически этот конструктор пересекается с приложением «Мурзилки» «Движущийся хоровод» (1926. № 04). Дети в карнавальных костюмах разных национальностей движутся по сцене в виде большой звезды, а задник представляет собой поле с заводами. Тема дружбы народов представлена в каждом номере в иллюстрациях и моделях других конструкций. Набор «16 народных костюмов. Игрушки-самodelки на 6 листах» (худ. Е. Н. Бриллинг, 1947) — это бумажные куклы разной конструкции с клапанами и без, в национальных костюмах, которые можно было собрать в гирлянду и украсить окна в дни праздников. В настольных играх «Сказки братских республик» (худ. Л. В. Елисеєвнина, 1953) ребенок должен был вырезать и склеить вертушку и фигурки в национальных костюмах; в «В царстве сказок» (худ. Г. С. Якубович, 1945) собрать игровое поле.

В последних номерах «Детского календаря» и «Звездочки» появляются технические модели с механизмами — основные объекты детского художественного творчества в педагогической и научно-популярной литературе середины XX в. Например, короб сигнального прожектора («Звездочка», 1962), предлагалось собрать из бумажной развёртки и смастерить двигатель самостоятельно. Игрушку-самodelку «Огород» (худ. В. М. Якобсон, «Звездочка», 1964) необходимо было соорудить из короба и фанеры. Чертежи ракеты в честь 50-летия Октября («Звездочка» 1967) нужны для сборки полноценной электротехнической модели.

Как и в отдельных специализированных изданиях, в некоторых последних номерах «Детского календаря» бумажные конструкторы публиковались не в качестве приложения, а в основном тетрадном блоке журнала. Читателю предлагается самому по сетке и образцу нарисовать развёртку броневи́ка или составить композицию из отдельных персонажей народной сказки и фона.

После 1960-х гг. к бумажным конструкторам в периодических изданиях интерес сохраняется: журнал «Моделист-конструктор» (ранее «Юный моделист-конструктор», 1962–1991), современные отечественные и иностранные журналы «Maly Modelarz»,

«W. M. C. Models», «Бумажное моделирование». Их роль в истории издания самоделок требует отдельного исследования.

Бумажные конструкторы 1920–1960-х гг. по готовым разверткам в периодических изданиях способствовали формированию основ художественно-технического творчества и трудовой культуры детей. С их помощью решалась важная задача построения «нового» советского человека в части его общекультурного развития, социализации, формирования идеологической позиции, а также приобщения к чтению. Эти конструкторы можно рассматривать как феномен советской массовой культуры в развитии детского творчества и игровой деятельности.

Исследуемые самоделки и конструкторы, вышедшие под редакцией Е. И. Гроздовой, сопровождали советского ребенка на протяжении продолжительного периода взросления и выступали в качестве регулярной составляющей повседневного быта ребенка и элементов игрового творчества исследуемого периода. В издании «Детский календарь» отразились характерные особенности развития художественного конструирования, а именно переход от создания игрушки по уже имеющейся развертке к изготовлению развертки или собственной модели.

### *Примечания*

- <sup>1</sup> Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 4ВГ).
- <sup>2</sup> За свою историю издательство имело разные названия: издательство «Полиграфическая фабрика Треста местной промышленности Москворецкого района», фабрика Треста местной промышленности Москворецкого района, Московский комбинат бумажных изделий Российского государственного промышленного хозрасчетного объединения по производству игрушек и др.
- <sup>3</sup> Даты жизни Е. И. Гроздовой на сегодняшний день не установлены.
- <sup>4</sup> Под ее редакцией выходили «Сказка о глупом мышонке» (1945) С. Я. Маршака, «Медведь и девочка» (1945) и др.

### *Литература*

#### *Источники*

Анохин 1955 — Анохин П. Л. Бумажные летающие модели. М.: Изд-во ДОСААФ, 1955.

*Введенский 1944* — Введенский А. И. А ты? М.: Полигр. ф-ка Москворец. Райпромтреста, [1944].

*Бумажное творчество 2022* — Бумажное творчество: увлекательно и просто. М.: Советские учебники, 2022.

*Григорьев 1976* — Григорьев В. И. Детское техническое творчество как средство коммунистического воспитания и всестороннего развития учащихся: Метод. пособие для внеклассной и внешкольной работы. Фрунзе: Мектеп, 1976.

*Гроздова 1935* — Сюжетный лист к серии диапозитивов «На чем люди ездят» / сост. е. И. Гроздова, Е. Ю. Шабад. [М.]: тип. ф-ки 7 «Диафото», [1935].

*Гроздова 1939* — Детский календарь в играх «Детский календарь в играх и занятиях»: на 1-й квартал 1939 г. / [авторы-составители: Е. И. Гроздова, О. А. Дьячкова]. Л.: Гос. изд-во местной промышленности РСФСР, 1939.

*Гроздова 1939a* — Гроздова Е. И. Настольные игры для дошкольников. М.: Учпедгиз, 1939.

*Гроздова 1940* — Гроздова Е. И., Дьячкова О. А. Игры и занятия: [альбом для вырезывания]. М.: Детиздат, 1940.

*Гроздова 1942* — Гроздова Е. И. Детский календарь. 1943 / [Ил. В. В. Лебедев]. М.: Б. и., [1942].

*Гроздова 1944* — Гроздова Е. И. Детский календарь. 1944 / Ил. Е. А. Афанасьева, Д. В. Горлов, И. Д. Кулешов и др. М.: Б. и., 1944.

*Гроздова 1945* — Гроздова Е. И. Детский календарь. 1946: [Для дошк. и мл. возраста] / Ил. Е. А. Афанасьева, В. С. Баюскин, К. Н. Берман и др. М.: Б. и., [1945].

*Гроздова 1946* — Гроздова Е. И. Детский календарь. 1947: [Для дошк. и мл. возраста] / Ил.: Е. А. Афанасьева, К. Н. Берман, И. Ф. Бек и др. М.: Полигр. ф-ка Треста местной пром-сти Москворец. р-на], [1946].

*Гроздова 1948* — Гроздова Е. И. Детский календарь. 1949: [Для дошк. и мл. возраста] / Ил.: Е. А. Афанасьева, К. Н. Берман, И. Ф. Бек и др. М.: Полигр. ф-ка Треста местной пром-сти Москворец. р-на], [1948].

*Гроздова 1949* — Гроздова Е. И. Детский календарь. 1950 / [Ил.: М. В. Артемьев и др. М.: Полигр. ф-ка Треста местной пром-сти Москворец. района Центр. хромограферная ф-ка МОМП, [1949].

*Гроздова 1950* — Гроздова Е. И. Детский календарь. 1951 [М.: Полигр. ф-ка Треста местной пром-сти Москворец. района, 1950].

*Гроздова 1951* — Гроздова Е. И. Детский календарь на 1952 год. М.: Росгиз-местпром, 1951.

*Гроздова 1952* — Гроздова Е. И. Детский календарь на 1953 год. М.: Росгиз-местпром, 1952.

- Гроздова 1954* — Гроздова Е. И. Детский календарь на 1954 г. М.: Росгизместпром, 1954.
- Жилкина 1956* — Жилкина А. Д., Жилкин В. Ф. Ручной труд в начальной школе. М.: Учпедгиз, 1956.
- Звездочка 1960–1970* — Звездочка. Календарь для октябрят. М.: Детский мир, 1960–1970.
- Игрушки-самоделки 1913* — Игрушки-самоделки: Забав. дет. сб. СПб.: тип. «Т-ва Худож. Печати», 1913.
- Кирсанова 1930* — Кирсанова В. Игрушки-самоделки / Сост. В. Кирсанова; Рис. М. Д. М.: Изд-во ЦК ВКП(б) «Правда», 1930.
- Знаменская 1945* — Веселая елка: Сборник / Н. И. Знаменская, А. В. Немоляев; под ред. Е. И. Гроздовой. М.: Наркомместпром РСФСР, 1945.
- Игрушки-самоделки 1937* — Игрушки-самоделки. Украсим елку / Разработано Центральным домом Художественного воспитания детей [РСФСР имени А. С. Бубнова]. М., [1937].
- Калабин 1944* — Калабин С. В. Мы воюем: [Игра-самоделка]. [М.]: [Полиграф. ф-ка Москворец. райпромтреста], [1944].
- Короткова 1940* — Короткова Е. Е., Михайлов Д. М. Они стоят!: Самоделки из бумаги. М.: Труд и знание, 1940.
- Коссаковская 1960* — Коссаковская Е. А. Альбом по конструированию игрушки-самоделки из бумаги: Пособие для дет. садов. М.: Учпедгиз, 1960.
- Круглый год 1945–1968* — Круглый год: книга-календарь для детей: [альманах: для старшего дошкольного и младшего школьного возраста]. М.; Л.: Государственное изд-во детской литературы Министерства просвещения РСФСР, 1945–1968.
- Михайлов 1969* — Стахурский А. Е., Махлинский В. П., Михайлов А. А. Техническое творчество школьников. М.: Просвещение, 1969.
- Мурзилка 1924–1939* — Мурзилка: Ежемесячный детский журнал «Рабочей газеты» для детей младшего возраста. М.: Рабочая газета, 1924–1939.
- Носова 1954* — Детский календарь на 1955 г. / Редколлегия: Т. А. Носова (отв. ред.) и др. М.: Росгизместпром, 1954.
- Носова 1955* — Детский календарь на 1956 г. / Редколлегия: Т. А. Носова (отв. ред.) и др. М.: Росгизместпром, 1955.
- Носова 1956* — Детский календарь на 1957 г. / Редколлегия: Т. А. Носова (отв. ред.) и др. М.: Росгизместпром, 1956.
- Носова 1958* — Детский мир: Календарь [в играх и занятиях] на 1959 г. / [Редколлегия: О. А. Дьячкова, Т. А. Носова (отв. ред.) и др. М.: Дет. мир, 1958]

- Носова 1959* — Детский мир: Календарь в играх и занятиях на 1960 год: [Для школьников 9–12 лет] / Ред. Т. Носова, В. Рубин. М.: Дет. мир, 1959.
- Педагогическая энциклопедия 1968* — Педагогическая энциклопедия: [В 4т.] Т. 4: Си — Я / Гл. ред.: И. А. Каиров [и др.]. М.: Сов. энциклопедия, 1968.
- Перевертень 1983* — Перевертень Г. И. Самodelки из бумаги: Пособие для учителей нач. кл. по внеклас. работе. М.: Просвещение, 1983.
- Перлин 1936* — Сборник стихов: Для дошкольного возраста / Г. И. Перлин, Е. И. Гроздова М.: Учпедгиз, 1936.
- Садомская 1958* — Веселая мастерская: Книга для мальчиков и девочек о том, как сделать 1000 забавных игрушек из ореховой скорлупы, спичек, речной глины, древесных корней, обыкновенной бумаги, фасоли, пробки, лоскутков, макарон, репейника, яичной скорлупы и многого, многого другого: [Сборник] / сост. С. Н. Садомская. М.: Детгиз, 1958.
- Столяров 1966* — Столяров Ю. С. Юные конструкторы и техническое творчество. М.: Изд-во ДОСААФ, 1966.
- Столяров 1981* — Столяров Ю. С. Уроки творчества. М.: Педагогика, 1981.
- Тарасов 1938* — Тарасов Б. В. Самodelки юного техника. М.; Л.: Коиз, 1938.
- Трумпя 1960* — Трумпя Э. А. Самodelки из бумаги: (Складывание и сгибание). М.: Учпедгиз, 1960.
- Чумаченко 1969* — Чумаченко А. П. Творчество — источник развития потребности школьника в знаниях. Ростов-на-Дону: Б. и., 1969.
- Хлебникова 1938* — Хлебникова М. П. Игрушка-самodelка из бумаги: [Альбом]: Пособие для педагогов и родителей / Под ред. Е. И. Гроздовой; Худож. игрушки В. Б. Зворыкин. М.: Учпедгиз, 1938.

### *Исследования*

- Гаврыш 2018* — Гаврыш О. В. Детская игровая повседневность в послевоенные годы (на материале УССР) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 2. С. 87–92.
- Колесников 2012* — Колесников Н. С. Журналы «Пионер» и «Костер» как инструменты формирования и трансформации ценностей советского пионера (1964–1987 гг.) // Вестник экономической интеграции. 2012. № 4. С. 207–212.
- Мусорина 2022* — Мусорина О. А. Советская детская печать как средство медиатизации советских образцов культуры: аналитический обзор // Вопросы теории и практики журналистики. 2022. Т. 11. № 2. С. 249–263. DOI: 10.17150/2308-6203.2022.11(2).249-263.



*Рыжкова 2018* — Рыжкова О. В. Визуальные образы «советскости» в детском журнале «Мурзилка» 1920–1930-х годов // Советский проект. 1917–1930-е гг.: этапы и механизмы реализации: сборник научных трудов / [под ред. О. В. Горбачева]. Екатеринбург: Изд-во Уральского федерального университета, 2018. С. 98–103.

*Сазоненко 2020* — Сазоненко М. А. Гендерный аспект в детской игровой культуре советской эпохи на примере детских журналов (1920–1980 годы) // Художественная культура. 2020. № 1 (32). С. 393–412. DOI: 10.24411/2226-0072-2020-00019.

*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. № 20 (6). С. 85–95. DOI: 10.25205/1818-7919-2021-20-6-85-95.

*Сальникова 2013* — Сальникова А. А., Хамитова Ж. А. Журнал «Советская игрушка» как источник по истории советского детства 30-х годов XX в. // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2013. Т. 155, кн. 3, ч. 1. С. 200–211.

## References

*Gavrysh 2018* — Gavrysh, O. V. (2018). Detskaja igrovaja povsednevnost' v poslevoennye gody (na materiale USSR) [Children's daily life play in the post-war years (Based on the material of the Ukrainian SSR)] Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Serija: Gumanitarnye i obshhestvennye nauki, 2, 87–92.

*Kolesnikov 2012* — Kolesnikov, N. S. (2012). Zhurnaly “Pioner” i “Koster” kak instrumenty formirovanija i transformacii cennostej sovetskogo pionera (1964–1987 gg.) [Pioneer and Koster magazines as tools for the formation and transformation of the values of the Soviet pioneer (1964–1987)]. Vestnik ekonomicheskoy integratsii, 4, 207–212.

*Musorina 2022* — Musorina, O. A. (2022). Sovetskaja detskaja pechat' kak sredstvo mediatizacii sovetskih obrazcov kul'tury: analiticheskij obzor [Mediatization of Soviet Cultural Patterns in Soviet Print Media for Children: Analytical Review]. Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki, 11 (2), 249–263. DOI: 10.17150/2308-6203.2022.11(2).249-263.

*Ryzhkova 2018* — Ryzhkova, O. V. (2018). Vizual'nye obrazy “sovetskosti” v detskom zhurnale “Murzilka” 1920–1930-h godov [Visual Representations of ‘Sovietness’ in ‘Murzilka’ in the 1920s and 1930s]. In O. V. Gorbachev (Ed), Sovetskij projekt. 1917–1930-e gg.: jetapy i mehanizmy realizacii: sb. nauch. tr. [The Soviet project. 1917–1930s: stages and mechanisms of implementation:

a collection of scientific papers] (pp. 98–103). Ekaterinburg: Ural Federal University Press.

*Sal'nikova 2013* — Sal'nikova, A. A., Khamitova, Zh. A. (2013). Zhurnal “Sovetskaja igrushka” kak istochnik po istorii sovetского detstva 30-h godov XX veka [“Sovetskaya Igrushka” Magazine as a Source on the History of Soviet Childhood of the 1930s.]. *Uchenye zapiski Kazanskogo Universiteta*. T. 155, 3 (1), 200–211.

*Sazonenko 2020* — Sazonenko, M. A. (2020). Gendernyj aspekt v detskoj igrovoj kul'ture sovetской jepohi na primere detskih zhurnalov (1920–1980 gody) [The Gender Aspect of Children's Play Culture in the Soviet Union Using an Example of Children's Magazines (1920-1980s)]. *Hudozhestvennaja kul'tura*, 1 (32), 393-412. DOI: 10.24411/2226-0072-2020-00019.

*Sazonenko 2021* — Sazonenko, M. A. (2021). Atributy sovetского detstva: istorija transformacii (na primere illjustrativnogo materiala detskih zhurnalov 1920–1990-h godov) [Attributes of Soviet Childhood: History of Transformation (On the Example of Illustrative Material Children's Magazines 1920–1990s)]. *Vestnik NSU. Series: History and Philology*, 20 (6), 85–95. DOI: 10.25205/1818-7919-2021-20-6-85-95.

*Elena Korvackaya*

The Herzen State Pedagogical University of Russia; ORCID:  
0000-0003-2502-8643

PAPER CRAFTS IN SOVIET CHILDREN'S MAGAZINES AND  
CALENDARS: ON THE MATERIAL OF DETSKYI KALENDAR  
("CHILDREN'S CALENDAR") AND ZVEZDOCHKA ("STAR")

The subject of this study is paper handicrafts, which were offered as supplements to Soviet magazines and calendars for children. They are considered in the article as a phenomenon of Soviet mass culture in the context of the development of children's creativity and play activities. Attention is paid to the constructors in the periodicals of the 1920s-1960s ("Murzilka", "Detskiy Kalendar" and "Zvezdochka"); their existence is linked to the ideas of personality building of a Soviet man, his general cultural development and socialization (including initiation to reading). In addition to forming the foundations of artistic and technical creativity and work culture, paper handicrafts solved the problem of a shortage of consumer goods, in particular toys.

The annual publication Detskiy Kalendar ("Children's calendar") for primary and secondary school age which was edited by methodologist Elizaveta Grozdova in the 1940s-1950s is discussed in detail. It was a part of a Soviet child's reading circle and could offer its readers a variety of self-made paper models and designs. The publication Detskiy Kalendar ("Children's calendar") reflects the characteristic features of the development of artistic construction, namely the transition from creating a toy using an already existing blueprint, by analogy with self-made models of the pre-revolutionary period, to making a blueprint or one's own model.

*Keywords:* hand-made toys, constructing, technical creativity, modeling, soviet childhood, Murzilka, Children's calendar, Elizaveta Grozdova

*Мария Громова*

## ГОЛОСА ЯПОНСКИХ ДЕТЕЙ В СОВЕТСКОЙ ДЕТСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ

В статье рассматривается история публикаций в советской детской периодической печати («Пионерская правда», «Пионер», «Костер» и пр.) рисунков, писем и художественных текстов, созданных японскими детьми. Упоминаются статьи японских специалистов по художественному воспитанию детей, опубликованные в журнале «Детская литература». Выявляется основной массив публикаций; процитированы письма, рассказы и стихи, описаны рисунки и гравюры. Материалы освещаются в хронологической последовательности. Они рассматриваются в контексте советско-японских отношений, а круг тем сопоставляется с образом Японии, актуальным в СССР в соответствующий период. Материал позволяет проследить, как на формирование образа Японии в советской периодике для детей влиял идеологический фактор. В письмах, опубликованных в эпоху оттепели, присутствуют элементы образа Японии, характерные для официального советского дискурса эпохи холодной войны: социальные проблемы после Второй мировой войны, ремилитаризация, военная агрессия США, трагедия Хиросимы и Нагасаки, антиядерная борьба и антиамериканские настроения, национальная самобытность японского народа. В 1970-е гг. эти темы исчезают из писем японских детей, сменяясь доброжелательным интересом к СССР, почти лишенным идеологической составляющей.

*Ключевые слова:* японское детское творчество, советские детские журналы, детское творчество, образ Японии в СССР, советско-японские отношения

Предмет нашего исследования составляют опубликованные в советской детской периодике рисунки, письма, рассказы и стихотворения японских детей, а также некоторые статьи японских

---

*Мария Михайловна Громова*  
МГУ имени М. В. Ломоносова  
Москва  
marija.gromova@list.ru

и советских специалистов по художественному воспитанию детей в Японии. До сих пор образ Японии в советской периодической печати был исследован только на материале периодики, адресованной взрослой аудитории [Галимова 2015 и др.]. «Японские» материалы советской детской периодики стали предметом научного осмысления сравнительно недавно ([Громова 2021] и др.). Художественные произведения японских детей, опубликованные в советских детских журналах и газетах, рассматриваются впервые.

За счет широкой доступности советской периодики по сравнению с книгой именно эти публикации для многих уроженцев СССР стали первой встречей с Японией, основой личного отношения к этой стране и ее народу. Мы предполагаем, что образ Японии в письмах, рассказах и стихах японских детей, отобранных для публикации в советской детской периодике (и, вероятно, отредактированных), не будет кардинально отличаться от образа Японии, актуального в советском официальном дискурсе в тот или иной период советско-японских отношений.

Японская созерцательность, умение наблюдать и создавать красоту рассматриваются в официальном советском дискурсе периода холодной войны как несомненное достоинство и противопоставляются утилитарности американской культуры [Эренбург 1965, 256, 264–265]. Советский художник и педагог Б. Неменский (р. 1922) высоко оценивает эстетическое воспитание в японских школах, его положительное влияние на всестороннее развитие личности ребенка [Неменский 1974, 125–134]. В 1970 г. он кратко сформулировал для читателей «Пионерской правды» свое понимание эстетического воспитания в Японии: «Есть такое слово „любование“, я его часто слышал в Японии. Этому учат детей. Любование луной, природой, цветом, картинами. Мне кажется, что без любования не может быть искусства» [Неменский 1970, 1].

Однако отношение советских искусствоведов и педагогов к японскому детскому творчеству и художественному воспитанию в японской школе отнюдь не всегда было восторженным. Так, в 1928 г. Н. П. Сакулина (1898–1975) проанализировала рисунки японских детей, представленные на выставке японских детских книг и детских рисунков в Москве (Подробнее о выставке см. [Виноградова, Захаров 2019].). В их рисунках она искала «специфически японское», «будущих Гокусаи и Утамаро, так необычно и прекрасно видевших мир», но была вынуждена признать, что в спонтанных рисунках детей младшего возраста эта специфика присутствует только в сюжетах, отражающих японские реалии,

и в иллюстрациях к сказке «Момотаро», где «мы встречаем формы и повороты человеческих фигур, известные нам по японским гравюрам. Объясняется это тем, что дети копировали книжные иллюстрации или рисовали под большим их влиянием» [Сакулина 1928, 17]. Школьные рисунки детей 12–15 лет разочаровали ее еще сильнее: «из ребят японская школа быстро и ловко делает рисовальщиков европейского образца» [Там же, 19]. В конце статьи Н. Сакулина пишет: «Хотелось бы, чтобы в следующий раз нам было прислано гораздо более полное собрание свободных рисунков детей разных возрастов, и можно было бы судить о том, насколько передалась японским детям своеобразная манера видеть и отображать мир старых великих мастеров Японии» [Там же, 19]. Но следующего раза пришлось ждать долго — резкое ухудшение советско-японских отношений в середине 1930-х гг. обрывает официальные культурные связи двух государств.

### *1930-е годы*

Первый и единственный рисунок маленького японца в довоенной советской детской периодике опубликован в 1933 г. в журнале «Пионер» в письме актера детской труппы пролетарского театра [Оки 1933]. Он изображает агитационное представление бумажного театра *камисибай*, который в 1930–1950-х гг. переживал расцвет и был ярким элементом японского уличного искусства. Письмо входит в подборку «Международный костер» вместе с письмами ребят из Германии, Франции, США и Бразилии о нелегкой жизни трудящихся в капиталистических странах. Весть из далекой Японии явно позиционировалась редакцией «Пионера» как ключевой материал выпуска — всю первую страницу обложки занимает иллюстрация А. В. Фонвизина (1883–1973) к этому письму.

В этот период советская детская периодическая печать пестрела гневными и тревожными заметками о японской захватнической политике в Китае, изображала японцев жестокими и безжалостными милитаристами. Однако в соответствии с классовым подходом изредка в ней можно было встретить и сочувственные публикации о японцах, борющихся против императорского режима: так, в том же 1933 г. в «Пионере» была опубликована биография-некролог японского коммуниста, одного из создателей компартии Японии Катаяма Сэн (1859–1933), умершего «на своем посту в социалистической Москве» [Рубинштейн, Окунев 1933, 8].

Письмо «Пионеры революционного театра», подписанное «пионер В. Оки» [Оки 1933] (хотя пионерской организации в Японии официально не было), — это подробный отчет о выступлениях одного из десяти «пионерских театров», входящих в «союз рабочих театров ПРОТ». Труппа театра состоит из школьников. Агитационные спектакли проходят в деревнях для батраков и в городах — для рабочих и членов их семей. Помимо бумажного театра *камисибай*, в письме упоминаются неизменные участники каждого киносеанса *бэнси* — кинорассказчики, комментаторы немых фильмов, чье искусство оказалось невостребованным с появлением звуковых фильмов. Именно с безработицей профессиональных бэнси связывает автор письма появление *камисибай*: «Когда ввели говорящие кинокартины, рассказчики стали безработными. Тогда они сговорились с художниками. Художники рисовали картинки, а рассказчики рассказывали истории про то, что на них происходит. Такие представления очень нравятся ребятам» [Там же, 11].

Представления «пионерского театра», помимо «революционных пьес про борьбу батраков с помещиками», включают и *камисибай* с сюжетами «про борьбу рабочих с полицией», и мастер-класс по созданию *камисибай*, и интерактивную часть («ребята-зрители выходили на сцену и сами играли и рассказывали истории»), и революционные песни, и рассказ «товарища Акита, который был в Советском Союзе». Деятельность театра не ограничивается выступлениями и репетициями: «раз в неделю мы устраиваем политзанятия, разучиваем революционные песни. К нам приходят руководители пролетарских организаций, рассказывают о борьбе рабочих. Цель нашего коллектива — не только ставить спектакли, но и воспитывать себя бойцами за дело рабочего класса» [Там же, 11]. Это первое и последнее упоминание о японском рабочем театре в советской детской периодике. Созданный в 1929 г. Японский союз пролетарских театров («Нихон пурорэтэрия гэкидзё домэй», сокр. «Пуротто») вскоре подвергся жестоким репрессиям. Многие актеры были арестованы, труппы распущены [Гришелева 1977, 191–192].

Через два месяца после публикации письма, 21 октября 1933 г., Сталин дал указание начать агитационно-пропагандистскую работу против Японии: «По-моему, пора начать широкую, осмысленную (некрикливую!) подготовку и обработку общественного мнения СССР и всех других стран насчет Японии и вообще против милитаристов Японии. Надо развернуть это дело в „Правде“, отчасти в „Известиях“. Надо использовать также Государственное издатель-

ство и другие издательства для издания соответствующих брошюр, книг» [Коршенко 2018, 34]. С 1935 г. участились советско-японские пограничные конфликты. Самыми масштабными из них стали Хасанские бои (1938) и бои на Халхин-голе (1939). В советской детской печати этих лет основной враг — гротескный, коварный, жестокий, лишенный индивидуальности японец, а герой — советский пограничник, противостоящий японским лазутчикам.

Во время действия Пакта о нейтралитете между СССР и Японией (1941–1945) в советских СМИ антияпонская пропаганда отсутствовала [Коршенко 2018, 43]; ненадолго возобновилась она только в августе 1945 г., во время войны с Японией [Там же, 50–51]. В детских журналах этого периода Япония не упоминается (лишь в декабрьском номере «Пионера» за 1945 г. вышел очерк Н. Богданова «Полет в Японию», выдержанный в спокойном тоне). На этом фоне особенно заметен всплеск антияпонской пропаганды в газете «Пионерская правда», в которой в августе-октябре 1945 г. не только публиковались сводки о ходе войны с Японией и ее капитуляции, перечни военных трофеев и наград, но и реактуализировались события русско-японской войны 1904–1905 гг. и японской военной интервенции на Дальнем Востоке 1918–1922 гг. («Японские поработители» А. Марьямова, «Врагу не сдается наш гордый „Варяг“» П. Григорьева, «Порт-Артур» А. Степанова и пр.).

### *1950-е годы*

Первые десять лет после войны разгромленная Япония появлялась в советской детской печати в двух ипостасях. Продолжали печататься довоенные книги, где японцы изображались лживыми, жестокими, коварными милитаристами. В то же время в «Пионерской правде» сочувственно писали о миролюбивом японском народе, который страдает под гнетом США и горячо симпатизирует СССР. Однако элемент, который позже станет ядром этого образа, — бомбардировка Хиросимы и Нагасаки — отсутствовал в советской печати для детей, пока не произошла еще одна ядерная трагедия.

1 марта 1954 г. США провели испытания водородной бомбы «Касл Браво» на атолле Бикини. Радиоактивные осадки повлекли гибель радиста японской рыболовецкой шхуны «Фукурю-мару» и лучевую болезнь у остальных членов экипажа [Мацуда, Хаяси 1959, 219–228]; выловленная рыба оказалась зараженной. Это вызвало и в Японии, и в СССР волну возмущения и страха. Именно после



инцидента с «Фукурю-мару» жертвы бомбардировки Хиросимы и Нагасаки (*хибакуся*) стали одной из доминант образа Японии в советском дискурсе, а несколько лет спустя олицетворением всех *хибакуся* для жителей многих стран мира, включая СССР, стала Сасаки Садако, скончавшаяся в октябре 1955 г., и ее бумажные журавлики.

Письмо с характерным заголовком «Я не хочу войны» в сентябрьском номере «Пионера» за 1955 г. — одно из первых упоминаний трагедии Хиросимы и Нагасаки в советской детской периодике. Судя по опубликованному в том же выпуске ответному письму советской школьницы Гали Лазарченко, изначально письмо было напечатано в детском журнале «Die Schulpost» (ГДР), где она его и прочла.

По словам автора письма, пережившего в раннем возрасте бомбардировку Хиросимы, записать воспоминания о бомбардировке ему задали в школе (вероятно, это было приурочено к десятилетней годовщине трагедии).

С нашего огорода нам было видно, что горел не только наш квартал, но и весь город Хиросима. Огромные клубы черного дыма подымались в небо, и мы слышали оглушающие взрывы. Ветер дул с севера и всё ближе и ближе гнал к нам огонь. Я ужасно боялась и думала, что уже всё пропало. Около полудня ветер переменял направление. Теперь он дул с юга, и наш дом остался невредимым. Младший брат моей матери был тогда солдатом. В тот день он приехал к нам в отпуск. А когда вечером он не вернулся домой, мы все отправились его разыскивать, несмотря на темноту и разрушения. Мы искали его повсюду, но нигде не могли найти. Страшная картина развернулась перед нашими глазами: кругом всё горело. Станный запах наполнял воздух. Синеватые огненные шарики, вспыхивая, поднимались вверх. У меня было такое чувство, что все люди на земле, кроме нас, погибли [Нода 1955, 66].

В письме не упоминаются ни момент взрыва, ни обгоревшие тела мертвых и умирающих людей. В воспоминаниях автора они преобразились в голубые огненные шарики *хитодама* — души недавно умерших людей.

Выполнив задание учителя и рассказав о событиях 6 августа, автор не пишет о последующих тяжелейших днях, а сразу переходит к настоящему:

Прошло уже много лет, как окончилась война, а люди еще умирают от взрыва атомной бомбы, и их страдания постоянно напоминают нам об ужасах, которые мы пережили. Бомба сделала мою тетю Митсуко

калекой. Она совсем не старая, но теперь она хромая и не может ходить. Всякий раз, когда я на нее смотрю, я невольно думаю о том ужасном дне — 6 августа 1945 г. [Там же, 66].

США в письме не упомянуты ни разу, комментарии редакции отсутствуют.

В 1956 г. «Пионерская правда» публикует с незначительными сокращениями большое письмо японских школьников из г. Аотани (префектура Тоттори). Там же напечатан первый после долгого перерыва детский рисунок из Японии. Это безымянный «рисунок японского школьника», изображающий старое раскидистое дерево. Семеро учеников 3 класса «Б» средней школы № 2 «Яманиси» — то есть пятнадцатилетние девятиклассники — нашли время среди подготовки к выпускным экзаменам, чтобы по поручению учителя написать обстоятельное письмо советским школьникам. Они подробно рассказывают, где находится их городок, чем славится, когда начинается учебный год и сколько лет учатся в японской школе.

Никто из авторов письма, видимо, не планирует продолжать обучение в старшей школе (необязательной и платной): «В третьем классе средней школы (выпускном классе)... школьники... готовятся к экзаменам для приема на работу. В это время нам приходится очень много заниматься. В настоящее время в Японии очень трудно устроиться на работу. В хорошие фирмы принимают только лучших по состоянию здоровья и успеваемости. Это положение вынуждает нас бешено готовиться к приемным экзаменам. В третьей части учебного года некоторые ученики уже знают, куда они поступят на работу, но желающие продолжить образование занимаются еще усиленнее, чем во второй части» [Ёкогава, Окуя, Ватанабе 1956, 2]. В письме не сказано, что в японской системе пожизненного найма сотрудник крупной фирмы в Японии может не опасаться увольнения (именно поэтому отбираются физически здоровые и способные).

Затем авторы письма переходят к реалии, менее экзотической для советского читателя, чем проблемы с трудоустройством, — к школьному самоуправлению: «У нас есть организация самих учеников, работа которой направлена на обеспечение дисциплины в школе, соблюдение правил уличного движения и украшение школы. Высшим органом ученической организации является общее собрание учащихся, которое созывается раз в две недели и обсуждает разные вопросы школьной жизни» [Там же, 2].

Перечислив популярные в классе виды спорта и упомянув пляж на берегу Японского моря, куда летом класс «всем коллективом» ходит купаться, авторы письма подробно пишут о смене времен года в Японии, о праздниках и обычаях, и описывают бедственное положение японского народа после Второй мировой войны:

Сразу после поражения Японии в войне в стране царили беспорядки: поезда ходили с разбитыми окнами, сплошь и рядом случались самоубийства из-за тяжелых условий жизни. Газеты каждый день сообщали о 5–6 случаях самоубийств целыми семьями. Было очень много случаев грабежа, кражи и других преступлений, недостойных человека. Народ жил беспокойно. Сейчас жизнь более или менее наладилась, хотя и теперь очень часто люди кончают жизнь самоубийством в одиночку или целыми семьями. В нашей стране много безработных. У людей мало денег [Там же, 2].

Критикуют авторы письма японский реваншизм и созданные в 1954 г. Силы самообороны: «В Японии говорят, что страна наша теперь — демократическая и независимая. Но на самом деле, несмотря на то, что, согласно конституции, Япония отказалась от участия в войне и от военной политики, по указке США создается армия, тратятся деньги на чуждые нам цели» [Там же, 2].

Последующие письма являются уже не коллективным творчеством, а индивидуальным. В том же 1956 г. в журнале «Пионер» опубликована подборка «Далекие голоса» — письма, фотографии, рисунки детей со всего мира — «друзей по переписке» советских школьников. В подборке напечатано небольшое письмо японского школьника под названием «Наш Новый год», подписанное «Иосихиде, Токио». Уверив «дорогого друга» в любви к СССР, унаследованной от отца, автор поздравляет безымянного адресата с Новым годом, кратко описывает свою внешность, перечисляет членов своей семьи и предметы, которые изучает в школе, а затем рассказывает о новогодних обычаях своей страны и предлагает «обмениваться» «старыми знаменитыми обычаями» [Иосихиде 1956, 25]. В отличие от авторов других писем из этой подборки, он ничего не пишет о своих интересах, привязанностях и увлечениях (кроме любви к СССР), а новогодние поздравления в октябрьском выпуске журнала выглядят несколько странно. Почему же это суховатое письмо было выбрано для публикации? Вероятно, причина в описании японских обычаев — но не только в их экзотичности. В первые годы «оттепели» они начинают трактоваться в советском дискурсе

как важная часть национальной самобытности, защищающей Японию от американизации [Эренбург 1965, 280].

В апрельском номере журнала «Пионер» за 1957 г. было напечатано короткое письмо японской школьницы Фуруяма Масако:

Сегодня учитель Дзюничи Ивакани вручил нам ваши пионерские галстуки и значки. Большое спасибо! Воспользуемся этим случаем и станем хорошими сестрами. Мой брат и старшая сестра — коммунисты. И я тоже очень хочу стать хорошей коммунисткой. Хочется, чтобы побыстрее наступил день, когда в мире будет мир, исчезнет война. Будем бороться, чтобы обе наши страны были еще более дружными [Фуруяма 1957, 48].

Японский писатель Иваками Дзюнъити (1907–1958) в 1955 г. посетил Москву и побывал с визитом в московской школе № 179. В подарок советским пионерам он привез японских деревянных кукол, а в качестве ответного подарка получил пионерскую атрибутику. О ней-то и пишет Масако. Ее письмо — лишь одно из множества, полученных учениками школы № 179. Вряд ли оно выбрано случайно. Учительница Роза Васильевна, в чей рассказ включено письмо, комментирует его так: «Это очень хорошо — переписка и дружба советских ребят с японскими. <...> ...у них в стране люди очень мало знают про жизнь в Советском Союзе и в странах народной демократии. И это очень выгодно врагам мира. Они могут врать про нас, что хотят. Вот и надо переписываться, чтобы о нас знали правду. Это укрепит мир и дружбу на земле». Не забывает Роза Васильевна сообщить читателям журнала о борьбе японцев против атомного оружия и военных баз США на Окинаве, об угнетении японцев американскими военными [Там же, 48].

В этом же номере журнала на цветной вклейке помещены сразу пять рисунков японских школьников. Это портрет («Мои подружки» Хидэко Хасэгава), два пейзажа («Мост» Сейбо Катакири и «В порту» Санити Ямагива), бытовая зарисовка («Кошке жарко» Кадзуэ Накано) и иллюстрация к симфонической сказке С. Прокофьева «Петя и волк» Минору Мурсэ. Подборка названа в журнале «выставкой рисунков японских детей», на которую читателей торжественно приглашают [Там же, 48]. В дальнейшем в советской периодике мы обнаруживаем более двадцати рисунков японских детей, изображающих сцены мирной счастливой жизни, национальные праздники и игрушки, городские пейзажи. Вплоть до 1984 г. их публикуют крупнейшие детские журналы — «Костер», «Веселые картинки», «Пионер», «Мурзилка», «Колобок»,

«Миша», молодежный журнал «Ровесник», а с 1968 г. — и журнал «Детская литература». Эти публикации не подаются как самостоятельно значимый материал — как правило, они соседствуют с рисунками детей других зарубежных стран.

В декабрьском выпуске «Пионера» за 1957 г. опубликована подборка «Рассказы японских школьников». Эти рассказы — победители конкурса на лучшее сочинение о школьной жизни, объявленного Московским радио в передаче для японских детей, и были выбраны из нескольких сотен. Два рассказа остросоциальны, третий лиричен и посвящен временам года в Японии.

Рассказ девятилетнего Ногами Фусао (Осака) «Наша школа», получивший первую премию, полон тревоги и страха перед новой войной. Школа, где учится Фусао, расположена в корпусах бывшей казармы. Рядом решили построить пороховой завод. Младшеклассники, напуганные рассказами об атомной бомбе, устроили протест. Их матери и учителя добились отмены строительства. Но вскоре школу потребовали переместить.

Когда я услышал об этом от старшего брата, то очень испугался. В нашей школе учится пятьсот детей. Где мы найдем такой большой дом, чтобы поместить сразу столько детей? Наш город находится на холме, он очень тесный, и все дома расположены или на горе или на ее склоне. Я думаю, что можно построить маленький дом, но нигде нет такого большого пустыря, где можно было бы выстроить большую школу. Что же нам делать? [Ногами 1957, 8–9].

Гнетущее впечатление от рассказа усиливается примечанием редакции:

Ногами Фусао не удалось узнать, что его рассказ получил на конкурсе первую премию. Мальчик заболел, врач сказал, что его надо немедленно положить в больницу, но в доме не было денег, и родные не смогли этого сделать. И вот недавно девятилетний Фусао умер [Там же, 9].

Приведено письмо членам жюри от старшего брата и младшей сестры Фусао:

Наш Фусао умер от радиоактивного дождя. Обратитесь, пожалуйста, ко всем странам мира с призывом прекратить страшные испытания атомных и водородных бомб, которые приносят этот дождь. Научите, пожалуйста, как устроить в нашей стране жизнь так, чтобы больше заботились о детях из бедных семей; чтобы больных можно было лечить в больницах [Там же, 9].

Далее брат Фусао пишет, что тот никак не мог скопить денег на зонтик.

Осака была одним из городов, куда в 1954 г. был доставлен улов тунца с «Фукурю-мару». Жители Осаки из-за страха заражения на некоторое время вовсе перестали покупать рыбу. Возможно, семья Фусао с тех пор страдала от радиофобии. Радиоактивные дожди, выпадавшие на территории Японии после испытаний 1954 г., вызывали у населения особенный страх, хотя они менее опасны, чем радиоактивный воздух [Мацуда, Хаяси 1959, 291], особенно если дождевую воду не пить.

Рассказ Фусао был перепечатан пять лет спустя в сборнике рассказов зарубежных писателей «Если ребята всей земли...» [Ногами 1962, 111–113]. Письма родных Фусао в этой публикации отсутствуют.

Из рассказа «Мой младший брат» пятнадцатилетней Янасава Нобуко из Токио читатели узнают, что ее семья живет бедно. Младшему брату Нобуко тринадцать лет. Он каждый день встает в четыре часа утра, чтобы разносить газеты и помогать семье деньгами. Нобуко жаль брата, который вынужден работать в любую погоду, но тот не унывает. «Теперь брат совсем привык к работе: поставит газеты на плечо и идет. Если дождь, сам промокнет до нитки, но почту разнесет точно в срок» [Янасава 1957, 9]. Рассказ сам по себе невесел, а в соседстве с письмом о «радиоактивном дожде» вызывает чувство тревоги.

Пятнадцатилетняя Кога Мотоко из Кумамото в рассказе «Двадцать месяцев» подробно описывает каждый месяц в году, связанные с ним праздники и обычаи, зерновые культуры и цветы, характерные для того или иного месяца, упоминает многочисленные детские песенки. Пишет она и о своей жизни. Из июльской главы мы узнаем, что Мотоко и ее младший брат увлечены энтомологией. А рассказывая про июнь и сезон дождей, она пишет:

Дожди льют почти весь месяц. Из-за них иногда возникают наводнения, которые смывают мосты и дома, бывают и человеческие жертвы. В июне 1953 года в нашем городе тоже было большое наводнение. Непрерывный дождь шел десять дней. Была разрушена плотина, и город погрузился в воду. За один этот день погибло около пятисот человек. Мой дом тоже был затоплен. Глубина воды достигала трех метров. В наш сад и в дом нанесло много глины. Вода унесла мебель и мои книги. Целых два месяца мы не могли жить в доме [Кога 1957, 12].

«Дожди приносят много бедствий, но не будь их в этот период года, нельзя было бы рассаживать рис», — рассудительно заключает Мотоко [Там же, 12].

### *1960–70-е годы*

В 1960 г. Япония подписала Договор о безопасности и взаимодействии с США, и поток сочувствия к японскому народу в советской детской периодике иссяк. Публикация писем японских детей прекратилась на тринадцать лет.

Советско-японские отношения продолжали ухудшаться. В 1976 г. Япония переправила в США советского летчика Беленко, а в Афганской войне поддерживала моджахедов. Ремилитаризация Японии стала важной составляющей ее образа во «взрослой» советской печати [Галимова 2015, 314–315]. Эта тема проникла и в периодику для подростков: так, в 1980-х гг. в молодежном журнале «Ровесник» публиковались очерки Л. Млечина о националистических и милитаристских тенденциях в современном японском обществе; позже они вошли в его сборник «для старшего школьного возраста» «В тени храма Ясукуни» (1990). Но доброжелательный интерес жителей СССР к Японии и японцам оказался на редкость устойчивым, а советско-японское сотрудничество в сфере культуры и искусства продолжалось.

В 1967 г. юные советские читатели познакомились с гравюрами японских детей — в «Пионерской правде» была опубликована фотография стенда с портретами выпускников одной из начальных школ Токио, созданными самими детьми в технике ксилографии [Киодо 1967]. А через год на русском языке тиражом 50 000 экземпляров была опубликована повесть Инуи Томико (1924–2000) «Песнь о чайках», проиллюстрированная гравюрами японских школьников [Инуи 1968].

В январском номере «Костра» за 1970 г. представлена подборка писем японских школьников из «Общества дружбы японских детей с советскими пионерами». Был указан и адрес, по которому им можно писать. В коротких письмах дети рассказывали о зиме на Хоккайдо, снежном фестивале в Саппоро и перелетных журавлях, радовались возможности побывать в СССР, приглашали в гости советских детей [Дружба 1970, 58]. Комментируя публикацию, мэр Находки В. Павлов счел необходимым подчеркнуть идеологическую составляющую дружбы японских и советских ребят. Так, по его словам, юный командир «Общества дружбы» передал ему,

что «все дети Японии борются и будут бороться вместе со взрослыми за мир против войны» [Там же, 58]. В самих письмах тема борьбы за мир не затрагивается.

В 1972 г. «Пионерская правда» опубликовала репортажи А. Исаева с зимних Олимпийских игр в Саппоро. В последнем репортаже, посвященном закрытию Игр, автор дает слово восьмилетней Канаэ — дочери русиста Такэда Масанао, преподавателя Университета Хоккайдо. Канаэ сообщает корреспонденту, что смотрит соревнования по телевизору, и демонстрирует альбом с вырезками из газет и журналов и фотографиями чемпионов, среди которых корреспондент с удовольствием отмечает многочисленных советских спортсменов [Исаев 1972].

В 1977 г. «Костер» опубликовал в переводе Л. Громковской отрывки из книги японской школьницы Мацусито Юко, ходившей в детский сад, а затем в школу в Москве, в сопровождении краткой заметки, фотографий и рисунков из книги. В комментарии к публикации сообщается:

Два известных японских детских писателя, Оэ Кэндзабуро и Накано Сигэхару, решили издать эту книжку, на обложке которой поместили московские рисунки Юко. Японские школьники очень любят эту книгу. Читая ее, они учатся смотреть на своих советских сверстников глазами Юко. А вы, прочитав несколько записей и стихотворений Юко, наверное, улыбнетесь тому, что поразило в нашей стране японскую девочку [Мацусито 1977, 46].

В коротких заметках Юко пишет о кукушке, квасе, мороженом, магазине «Детский мир», о первом сентября в московской школе, специально отмечая, что «русские дети начинают учиться в сентябре» [Там же, 47].

В тематическом «японском» номере «Детской литературы» (1976, № 6) две статьи посвящены художественному воспитанию детей в Японии. Обе написаны ведущими японскими специалистами в этой области. Профессор Кодзума Минэо декларирует принципы, вполне созвучные гуманистическим идеям советской оттепельной педагогики (см. [Антоненко 2012]):

Важным условием развития творческого миропонимания у ребенка мы считаем умение сосредоточиться, способность к внутреннему созерцанию. <...> Когда детей не принуждают, когда они обращаются свободно, стихийно с красками и формами, они и мыслят более самостоятельно. <...> Важно также опираться на интересы детей, их



желания — особенно в играх. Это помогает воспитывать умение сосредоточиться, развивает творческие наклонности, стремление к самовыражению. <...> Занятиями по изобразительному искусству мы стремимся развивать в детях гуманистическое начало, чувство радости от творческого созидательного труда, заронить в их души семена вечно-го поиска. Ибо дух поиска — суть творческого труда. Мы полагаем, что занятия художественным творчеством приносят детям душевное равновесие, радость, ведут к постижению красоты мира [Кодзума 1976, 48–50].

Художник Ота Коси, главный редактор детского журнала «Ханга» («Гравюра»), председатель Всеяпонского общества школьной гравюры, пишет, что гравюра, созданию которой японских детей обучают в школе, «несет в себе и богатую воспитательную функцию, ускоряющую процесс развития мышления и образного видения ребенка» [Ота 1976, 50], и воспитывает чувство коллективизма [Там же, 51]. Он сравнивает школьную гравюру с семенами одуванчика: «пригреет солнышко, подует ветер, разнесет их повсюду, и они взойдут и дадут ростки реалистического искусства, наполненного большими человеческими чувствами» [Там же, 51]. Как мы видим, японские специалисты по художественному воспитанию отнюдь не ставят цели научить детей копировать «манеры старых великих мастеров», что представлялось необходимым советским педагогам конца 1920-х гг.

В феврале 1979 г. советские дети впервые знакомятся со стихотворениями японских детей. На гибкой пластинке-приложении к детскому звуковому журналу «Колобок» Агния Барто прочла свой авторизованный перевод стихотворения Акаи Кэидзи «Разношу газеты» [Акаи 1979]. В том же году это стихотворение вошло во второе, дополненное издание сборника Барто «Переводы с детского». Туда были включены еще два стихотворения «от имени» японских детей — беззаботные и игровые: «Наш дом» Усами Мидори и «Контрольная по истории» Монтекаса Танцуёси [Барто 1979, 150–154]. Два года спустя все три стихотворения вошли в 22-й том «Библиотеки мировой литературы для детей» [Барто 1981, 494–495]. Но для «Колобка» было выбрано именно стихотворение десятилетнего Кэидзи: «Сегодня ветер валит с ног, / Велосипед и тот продрог. / Холодный руль верчу с трудом / В перчатках словно лед, / Я прибегу с газетой в дом, / Опять спешу вперед. / Я проезжаю через парк, / Здесь холод, пустота, / Мое дыханье, белый пар, / Взлетает изо рта. / Мой старый шарф я надевал, / Он порван, как назло... / Сейчас забраться б на диван! / Вот где тепло!» [Барто 1979, 152].

Темой, настроением и даже пейзажем это стихотворение перекликается с рассказом Янасава Нобуко, сочувственно сравнившей своего младшего брата — разносчика газет с «беспризорником из парка Уэно» [Янасава 1957]. В эпоху «экономического чуда» (которое, впрочем, в советских СМИ того времени изображалось как миф, созданный буржуазной прессой [Галимова 2015, 319]) японские дети все так же вынуждены трудиться, чтобы помочь семье. «Дети из далекой страны — такие же, как мы, но жить им нелегко. Они вынуждены работать в любую погоду, чтобы помочь своей семье, потому что живут при неправильном строе», — вот что, вероятно, должен был понять маленький советский читатель.

Завершим обзор упоминанием одной из последних советских публикаций — в 1988 г. в журнале «Миша» была напечатана подборка коротких фантастических историй, присланных подписчиками из разных стран. Среди них был представлен рассказ восьмилетнего Ивамото Таро «Снег летом». Мальчик писал о своей сестренке Ёко и забавном сне, который ей приснился: будто бы она катается на санках по тополиному пуху. Сон оказался запечатлен на фотопленку [Ивамото 1988, 6].

### *Заключение*

За исключением изображения *камисибай* ([Оки 1933]), рисунки японских детей в советской детской периодике лишены экзотики, которую ожидали найти в них советские искусствоведы 1920-х гг., а также социальной или антивоенной тематики, преобладавшей в письмах и рассказах. В 1933–1957 гг. японские детские рисунки подаются как ключевой материал номера, а затем, как правило, соседствуют с рисунками детей других зарубежных стран, не сопровождаясь комментариями редакции. Среди этих рисунков представлены и гравюры на дереве — неперенный элемент художественного образования в японской младшей школе, высоко оцененного советскими художниками и педагогами.

Тематика писем, стихов и рассказов японских детей явно соотносится с актуальным образом Японии в СССР. Первое письмо было опубликовано в 1933 г. и посвящено деятельности детской труппы японского пролетарского театра.

Авторы писем, опубликованных в эпоху «оттепели», рассказывали советским пионерам о смене времен года в своей стране, о праздниках и обычаях — а также о социальных проблемах после Второй мировой войны, о военной агрессии США, о трагедии Хи-

росимы и Нагасаки. Эти темы были характерны для советского «оттепельного» дискурса, составляя образ прекрасной, традиционной и несчастной Японии, народ которой неустанно ведет антиядерную борьбу и именно с опорой на свою национальную самобытность несомненно выстоит перед «тлетворным влиянием Запада».

Тон писем 1970–1988 гг. иной: в них нет тревоги и страха, нет упоминаний бед и социальных проблем. Не упоминаются в них антиамериканские настроения, антиядерная борьба, ремилитаризация Японии — элементы образа Японии в официальном советском дискурсе эпохи холодной войны (хотя в комментариях редакция, как правило, старается поместить письмо в нужный идеологический контекст). Светлые, радостные письма дают возможность не только заглянуть в далекую и всегда интересную Японию, но и увидеть глазами доброжелательного незнакомца себя и свой привычный мир. Ухудшение советско-японских отношений не повлияло на положительный образ Японии в советской детской периодике, а образ японца-врага был забыт столь прочно, что многие жители постсоветского пространства, родившиеся в эпоху перестройки и после нее, о нем даже не слышали.

## *Литература*

### *Источники*

*Акаи 1979* — Акаи К. Разношу газеты / Пер. А. Барто // Звуковые страницы журнала «Колобок»: [грампластинка]. 1979. № 2.

*Барто 1979* — Барто А. Переводы с детского: Стихи и прозаические отступления автора. М.: Детская литература, 1979.

*Барто 1981* — Барто А. Стихи детям. М.: Детская литература, 1981. (Библиотека мировой литературы для детей. Т. 22. Кн. 4.)

*Дружба 1970* — Дружба — 友情 // Костер. 1970. № 1. С. 57–58.

*Ёкогава, Окуя, Ватанабе 1956* — Ёкогава Ц., Окуя С., Ватанабе А. Письмо из Японии // Пионерская правда. 1956. № 38 (3957). С. 2.

*Ивамото 1988* — Ивамото Т. Снег летом // Миша. 1988. № 6. С. 6.

*Инуи 1968* — Инуи Т. Песнь о чайках / Пер. с яп. А. Коломиец и И. Кожевниковой. М.: Детская литература, 1968.

*Иосихиде 1956* — Иосихиде. Наш Новый год // Пионер. 1956. № 10. С. 25.

*Исаев 1972* — Исаев А. Прощальные мелодии // Пионерская правда. 1972. № 13 (5596). С. 4.

- Киодо 1967* — Киодо Здесь очень много всяких лиц... // Пионерская правда. 1967. № 47 (5110). С. 2.
- Кога 1957* — Кога М. Двенадцать месяцев // Пионер. 1957. № 12. С. 10–14.
- Кодзума 1976* — Кодзума М. Ради постижения красоты мира // Детская литература. 1976. № 6. С. 47–50.
- Неменский 1970* — Неменский Б. Краски радости и мира // Пионерская правда. 1970. № 21 (5396). С. 1.
- Неменский 1974* — Неменский Б. Распахни окно. Мысли художника об эстетическом воспитании. М.: Молодая гвардия, 1974.
- Ногами 1957* — Ногами Ф. Наша школа // Пионер. 1957. № 12. С. 8–9.
- Ногами 1962* — Ногами Ф. Наша школа / Пер. с яп. М. Доля // Если ребята всей земли...: Сборник рассказов зарубежных писателей / Сост. и вступ. статья Н. Черновой, А. Федотова. М.: Детгиз, 1962. С. 111–113.
- Нода 1955* — Нода. Я не хочу войны // Пионер. 1955. № 9. С. 66.
- Оки 1933* — Оки В. Пионеры революционного театра // Пионер. 1933. № 17–18. С. 11.
- Ота 1976* — Ота К. Радость создания гравюры // Детская литература. 1976. № 6. С. 50–51.
- Рубинштейн, Окунев 1933* — Рубинштейн Л., Окунев Б. Путь Сен Катаемы // Пионер. 1933. № 24. С. 7–8.
- Сакулина 1928* — Сакулина Н. Рисунки японских детей // Выставка детской книги и детского творчества Японии. М.: ВОКС; ГАХН, 1928. С. 16–19.
- Фуруяма 1957* — Фуруяма М. Сегодня учитель... // Пионер. 1957. № 4. С. 48.
- Эренбург 1965* — Эренбург И. Японские заметки // Эренбург И. Собр. соч. в девяти томах. Т. 6. М.: Художественная литература, 1965. С. 252–286.
- Янасава 1957* — Янасава Н. Мой младший брат // Пионер. 1957. № 12. С. 9.

### *Исследования*

- Антоненко 2012* — Антоненко С. Аксиологические основания отечественной педагогики периода «Оттепели» // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 1. С. 210–214.
- Виноградова, Захаров 2019* — Виноградова О., Захаров К. Картинки-путешественницы: Яков Мексин и выставки немецкой и японской книги в СССР // Детские чтения. 2019. № 2 (16). С. 180–205. DOI: 10.31860/2304-5817-2019-2-16-180-205.
- Галимова 2015* — Галимова Я. Япония в советской реальности: образ страны на страницах советской периодической печати (1956–1985 гг.) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2015. № 3 (49). С. 314–323.

*Гришелева 1977* — Гришелева Л. Театр современной Японии. М.: Искусство, 1977.

*Громова 2021* — Громова М. Трансформация образа Японии в журнале «Мурзилка» в XX в. // *Stephanos*. 2021. № 5 (49). С. 18–24. DOI: 10.24249/2309-9917-2021-49-5-18-24.

*Коршенко 2018* — Коршенко С. Образ Японии и японцев в советском массовом сознании накануне и в период Второй мировой войны: дис... канд. ист. наук: 07.00.02 / Ленингр. гос. ун-т имени А. С. Пушкина. СПб., 2018.

*Мацуда, Хаяси 1959* — Мацуда Х., Хаяси К. Ядерное оружие и человек / Перевод с яп. Г. В. Мельникова [и др.]. М.: Изд-во иностранной литературы, 1959.

### References

*Antonenko 2012* — Antonenko, S. (2012). Aksiologicheskie osnovaniya otechestvennoy pedagogiki perioda “Ottepli” [The axiological bases of Soviet pedagogy in the period of “Ottepel” (the Khrushchev Thaw)]. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 1, 210–214.

*Galimova 2015* — Galimova, Ya. (2015). Yaponiya v sovetskoj real’nosti: obraz strany na stranitsakh sovetskoj periodicheskoj pechati (1956–1985 gg.) [Japan in the Soviet reality: the image of the country in the Soviet periodical press (1956–1985)]. *Problemy istorii, filologii, kul’tury*, 3 (49), 314–323.

*Grishelva 1977* — Grishelva, L. (1977). *Teatr sovremennoj Yaponii* [Theater of Modern Japan]. Moscow: Iskusstvo.

*Gromova 2021* — Gromova, M. (2021). Transformatsiya obraza Yaponii v zhurnale “Murzilka” v XX v. [Transformation of the image of Japan in Murzilka magazine in the 20th century]. *Stephanos*, 5 (49), 18–24. DOI: 10.24249/2309-9917-2021-49-5-18-24.

*Korshenko 2018* — Korshenko, S. (2018). *Obraz Yaponii i yaponsev v sovetskom massovom soznanii nakanune i v period Vtoroy mirovoj vojny* [The image of Japan and the Japanese in the Soviet mass consciousness on the eve and during the Second World War] (doctoral dissertation). Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg.

*Matsuda, Khayasi 1959* — Matsuda, Kh., Khayasi, K. (1959). *Yadernoe oruzhie i chelovek* [Nuclear weapons and man]. Moscow: Izdatel’stvo inostrannoj literatury.

*Vinogradova, Zakharov 2019* — Vinogradova, O., Zakharov, K. (2019). Kartinki-puteshestvennitsy: Yakov Meksin i vystavki nemetskoj i yaponskoj knigi v SSSR [Pictures-travelers: Yakov Meksin’s exhibitions of German and Japanese children’s books in the USSR]. *Detskie chtenia*, 2 (17), 180–205. DOI: 10.31860/2304-5817-2019-2-16-180-205.

*Mariya Gromova*

Lomonosov Moscow State University; ORCID:0000-0001-6081-7520

VOICES OF JAPANESE CHILDREN IN SOVIET CHILDREN'S PERIODICALS

The article reviews the history of publications in the Soviet children's periodicals (Pionerskaya Pravda ("Pioneer Truth"), Pioneer ("Pioneer"), Koster ("Bonfire"), etc.) of drawings, letters and artistic texts created by Japanese children. Mention is made of articles by Japanese specialists in children's art education published in the journal Detskaya literatura ("Children's Literature"). The main body of publications is identified; letters, stories and poems are cited, drawings and engravings are described. The materials are covered in chronological order and considered in the context of Soviet-Japanese relations. Their themes are compared with the image of Japan that was relevant in the USSR in the corresponding period. The material makes it possible to trace how the ideological factor influenced the formation of the image of Japan in Soviet periodicals for children. During Thaw, the letters contain elements of the image of Japan that are inherent in the official Soviet Cold War discourse: social problems after World War II, remilitarization, US military aggression, the tragedy of Hiroshima and Nagasaki, anti-nuclear and anti-American struggle, Japanese national identity. Since 1970s, these topics have disappeared from the letters of Japanese children, replaced by a benevolent interest in the USSR, almost devoid of an ideological component.

*Keywords:* Japanese children's art, Soviet children's magazines, children's art, the image of Japan in the USSR, Soviet-Japanese relations

*Екатерина Асонова*

## ДЕТСКОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО В СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЕ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ<sup>1</sup>

В статье рассматривается репрезентация литературного творчества в современной прозе для подростков. Автор статьи анализирует повесть российской писательницы Нины Дашевской «Тимофей: блокнот» (2020), а также повести польской писательницы Дороты Касьянович «Привет, волки!» (2014) и нидерландской писательницы Аннет Хёйзинг «Как я нечаянно написала книгу» (2014), которые были переведены на русский язык в 2018 г. и 2021 г. Главные герои этих книг — подростки, которые занимаются литературным сочинительством и пробуют свои силы в писательстве. Каждая из авторок предлагает свою концепцию детского литературного творчества. Объединяет их позиция отношение к сочинительству как культурной и терапевтической практике, способу познания мира. В статье анализируются приемы репрезентации писательской деятельности в произведении для подростков, предлагаются методики интерпретации «послания» юному читателю о том, что такое литературное творчество, какое место оно занимает в мире, какую роль может играть в жизни человека, в развитии его самостоятельности. В фокусе зрения автора статьи — фигуры подростков-сочинителей, их наставников и те функции, которые изображение литературного творчества выполняет в повестях.

*Ключевые слова:* репрезентация литературного творчества, подростковая литература, Нина Дашевская, Дорота Касьянович, Аннет Хёйзинг

Тема творческого письма для современной подростковой литературы более чем актуальна: сегодня выходит немало книг, герои которых (чаще всего, конечно, героини) пишут дневник, ведут записи в блоге, используют и другие способы высказаться

---

*Екатерина Андреевна Асонова*

Московский городской педагогический университет

Москва

asonova\_ea@mail.ru

письменно: «в детских романах-дневниках зафиксирован индивидуальный опыт ребенка, который он пытается переосмыслить и сориентироваться в своем жизненном пространстве. В результате напряженной внутренней работы ребенок приобретает жизненный опыт и создает свой собственный внутренний мир. Читатель становится свидетелем формирования его личности» [Боголюбова 2012, 383].

На актуальность творческой литературной деятельности подростков указывает рост в последнее время самых разных творческих мастерских, курсов, семинаров, которые стали формой общения писателей и читателей. Пионерами этого движения можно назвать Андрея Жвалевского и Евгению Пастернак, Аю эН<sup>2</sup>, а сейчас его амбассадорами стали Ася Кравченко, Лариса Романовская, Евгения Басова, Артур Гиваргизов и многие другие писатели. Не будет преувеличением сказать, что тема литературного творчества и творческого письма закрепились и стала модной, востребованной в самых разных аудиториях — не только в детской. Это дает нам основания посмотреть на литературу для детей и подростков как на одну из составляющих этого процесса. В первую очередь нас интересовало, как именно трактуют авторы литературное творчество героя-ребенка: как культурную и/или терапевтическую практику или как продуктивную (и в определенном смысле профессиональную) деятельность человека. Интересным параметром для анализа произведений о пишущих детях оказался способ соотнесения собственно авторского текста и текста, сочиняемого героем произведения: мы рассматриваем, как эти два элемента соединяются в одну целостную структуру.

Поэтому отдельное внимание мы сфокусировали на образе взрослого. Нас интересует не только его функция передачи знаний о писательском труде, но и влияние этой фигуры на формирование самостоятельности пишущего героя-ребенка. Репрезентация образа наставника рассматривается нами с двух сторон: во-первых, это представительница (если следовать за имеющимися у нас литературными материалами, это героини-женщины) профессионального литературного сообщества, знакомство с которой и для героя-ребенка, и для читателя становится знакомством с литературной деятельностью и образом жизни писательницы; во-вторых, это социально значимый взрослый, оказывающий влияние на развитие героя-ребенка и поддерживающий его в трудной жизненной ситуации, в период взросления. Мы анализируем способы репрезентации литературного творчества, рассматриваем то, каким об-



разом чтение и обсуждение выбранных произведений могут влиять на формирование позитивного образа продуктивной творческой деятельности.

Для решения поставленных задач были выбраны три повести, написанные сравнительно недавно: «Тимофей: блокнот» Нины Дашевской (2020), «Привет, волки!» Дороты Касьянович (2014), вышедшую в переводе Анной Серединой в 2020 г., и «Как я нечаянно написала книгу» Аннет Хёйзинг (2014), вышедшую в 2018 г. в переводе Нины Федоровой. Тема литературного творчества не является редкостью для подростковой беллетристики — в качестве наиболее заметной отправной точки назовем роман конца XIX в. американской писательницы Луизы Мэй Олкотт «Маленькие женщины» (1868), в котором главная героиня, девочка-подросток, пишет рассказы и мечтает стать писательницей. Для нашего исследования мы решили отобрать произведения современной литературы, позволяющие судить о различных способах репрезентации литературного творчества: каждая из повестей иллюстрирует различные формы соотношения авторского текста и текста героя-подростка. Еще одним критерием выбора литературных произведений стало предположение о том, что в разных странах отношение к литературному творчеству отличается, а значит, и представлено будет по-разному. Так, для писательницы из Нидерландов сочинительство в большей степени ремесло, а для российской — способ самовыражения, в некотором смысле чистое творчество: в повести «Как я нечаянно написала книгу» Аннет Хёйзинг речь идет об уроках литературного мастерства, писательский труд представлен как нечто такое, чему можно научиться, в повести Нины Дашевской «Тимофей: блокнот» герой интуитивно сочиняет сказку, но как профессиональная деятельность этот процесс не представлен. Анализ произведений показал, что различия в позиции авторок из разных стран по отношению к подростковому творчеству несущественны, хотя и влияют на то, как разворачивается сюжет.

Повесть Нины Дашевской «Тимофей: блокнот» образует пару с другой её повестью — «Ирка: скетчбук». Как угадывается из названия, первая повесть рассказывает о мальчике, который пишет в блокноте, вторая — о девочке, которая рисует в скетчбуке. Сочинительство для Дашевской и для ее героев — это во многом способ существования, мышления, в некотором смысле — нормальный образ жизни. Тимофея читатель застает в начале повести в состоянии некоторого смятения, сомнения, неуверенности в себе. Он подросток, ему 13 лет. У него есть младшая сестра и совсем маленький

брат, с которым он делит одну комнату, а потому его жизнь во многом подчинена постоянному присутствию малыша, для которого он придумывает истории.

Вот что о сочинительстве своего героя говорит автор:

Тимофей в этом смысле — почти рекурсия. То есть Тимофей пишет свой текст ровно так же, как я пишу его. <...> И вот Тимофей оказался совершенно один в пустой комнате, в гостинице. То же самое было и со мной; конечно, ничего удивительного в гостиничном номере для меня нет. Но у меня тогда сломался и телефон, и планшет. А за окном был холодный Красноярск и ночь, то есть не выйдешь. И ни одной книжки. Вот — пустая комната, и больше ничего. Конечно, сначала ты спишь. А потом что? А потом — пиши, раз писатель. А писать нечего! Ну вот эта совершенно пустая голова, в которой совершенно ничего нет. Потому что на самом деле никакой ты не писатель. В общем, как я обычно говорю, если место заполнено — туда ничего не приходит. А на пустое приходит; и пришел как раз Тимофей. Который тоже вот так, помучившись своей несостоятельностью, к утру начинает писать историю про Человека на краю земли [Дашевская 2020a].

С упомянутой истории человека на краю земли начинается повесть, но уже на второй странице мы знакомимся с Тимофеем (именно в той ситуации, о которой говорит писательница, — в гостиничном номере, в полном одиночестве), узнаем об истории появления «Человека на краю земли», и в этот сюжет Тимофей встраивает знакомство с самим собой. С самого начала повествования читателю понятно, что практика сочинительства связана с внезапно осознанным одиночеством и преодолением его: сочиняя сказку, Тимофей переоткрывает мир. Текст истории про одинокого человека «приходит» в голову героя сам собой. Читатель понимает, что одинокий дом на краю земли, загадочно появившаяся ниоткуда коробка с подарками, изобретение способа передвигаться по снегу, принятие решения идти в город — это метафоры событий, происходящих в жизни Тимофея, его способ искать внутренние решения, как выстраивать отношения с людьми. Чтобы преодолеть одиночество, надо общаться. Чтобы общаться, надо доверять людям, сделать шаг к однокласснику, поверить в интерес одноклассницы, наконец, попытаться найти старшекласника, который поддержал когда-то давно и потому стал для героя повести символом доверия.

К особенностям репрезентации литературного творчества стоит отнести то, что, во-первых, герой неплохо знаком с сочинительством: в роли поддерживающего его сочинительство лица выступает не взрослый, а младший брат — Захар. Именно для него Тимофей

сочиняет истории. Делает он это, как сказочник-ремесленник, используя одно и то же сюжетное клише, но выбирая каждый раз новых героев. Кульминацией этой линии станет придумывание сказки Захаром на основе этого же клише, но совершенно с другим содержанием, чем до этого было в сказках, которые сочинял Тимофей:

— А я тебе расскажу сказку.

Захарыч — сказку? Мне?! Сам!!!

— Жили были чеснок и яблоко. Яблоку все говорили: не дружи с ним! Он горький! Все. Все, все, все говорили! А оно дружит. Дружит с чесноком.

— И вот, — подсказал я.

— И вот. И вот, и вот... Живот! И вот яблоко упало на живот!

— На твой — засмеялся я.

— Само на свой! У него живот со всех сторон! Оно упало... И плачет!

— И тут чеснок, — подсказал я.

— И тут чеснок, — повторил он. — И тут чеснок... И тут чеснок уехал на собаке Морковке! Дынци, дынци!

Я хохотал так страшно, что закашлялся, и мама прибежала. Все-таки каков мой Захар! Мораль в сказках не главное.

Мои, наверное, слишком назидательные получаются [Дашевская 2020, 69].

Во-вторых, Тимофей начинает записывать свою историю в блокнот, который приготовил в подарок для сестры Леськи. Сестре он покупает такой же, что впоследствии приводит к тому, что он путает блокнот сестры со своим и обнаруживает, что сестра тоже сочиняет сказку. «Я вдруг почувствовал, как мы связаны. Мы с Леськой. На всю жизнь. Будто такой крепкой невидимой леской», — признается сам себе герой, узнав о том, что его сестра пишет, что она знает о его сочинительстве. Именно это узнавание дает Леське повод написать брату записку «Ты нормальный брат, Тимыч. Получше некоторых дураков, повезло мне» [Дашевская 2020, 60].

В-третьих, и вымышленную историю-сказку, и историю своего сочинительства рассказывает сам Тимофей. Иными словами, он ведет самонаблюдение за самим собой, своим писательским становлением. Текст Тимофея имеет три разных нарративных реализации: функция повествователя (как и что Тимофей рассказывает о себе, как выстраивает рефлекссию происходящего с ним сейчас), функция сказочника (сказки для Захара), функция

повествователя-сказочника (создание метафорического повествования, в котором отражается ценностный смысл происходящего с Тимофеем).

Интересно, что взрослые персонажи (родители, учителя) никак не вовлечены в историю с сочинительством — это сугубо детская практика, охватывающая только «секретный мир детей». Есть, правда, несколько косвенных моментов, связывающих мир детского сочинительства со взрослым. Это потерянный Леськой телефон: Тимофей встречается в разговор папы и Леськи, неожиданно даже для самого себя отказывается от своего телефона в пользу сестры и берет на время кнопочный аппарат, который дает ему возможность... писать. Нехитрая мысль о противопоставлении писательского творчества увлечению играми и социальными сетями довольно убедительно и органично разворачивается в размышлениях самого Тимофея. В дополнение к ней есть эпизод на уроке литературы, когда учительница обращается к ученикам: «Дети, вы вообще стихи знаете наизусть какие-нибудь? Или у вас одни телефоны в голове?» [Дашевская 2020, 30]. Ученики читают стихи, которые им нравятся, звучит не только хрестоматийный Пушкин, но и Бунин, Олейников, а Тимофей читает Уолтера де ла Мэра. Из этого эпизода мы узнаем, что учительница воспринимает Тимофея как «серьезного человека» [Дашевская 2020, 31]. Этот эпизод вводит в повествование ценностную рамку отношения к литературе как культурному посреднику, а также демонстрирует косвенную поддержку взрослых — Тимофей не обсуждает свое творчество ни с кем из взрослых, никто не читает его сказку, но окружающие его взрослые дают понять, что литературное творчество ценится ими высоко, а сам Тимофей заслуживает серьезного и уважительного отношения к себе.

Вторая повесть, попавшая в поле нашего внимания, — «Привет, волки!» польской писательницы Дороты Касьянович. Герой истории — мальчик Филипп, как и Тимофей, выдумщик, но его фантазии — это способ создать воображаемого собеседника или хотя бы партнеров по играм. У Филиппа нет братьев и сестер, родители заняты не столько работой, сколько проблемами собственных отношений: они сотрудники одной и той же компании по производству металлоконструкций, причем папа является ее управляющим и совладельцем, а мама вынуждена работать бухгалтером. Читатель застаёт Филиппа в период каникул — так сложилось, что ни с кем из школьных друзей сейчас мальчик не общается. Собеседниками Филиппа становятся выдуманные им сказочные существа Этут и

Сов, живущие под его письменным столом (их имена сложились из фразы «Э-э-э, тут никого нет. Совсем никого» [Касьянович 2021, 12]), партнерами по игре — волки:

В любом случае волков здесь не было. И этот Волчий Поток — наверняка просто название. Присвоенное без причины. Взятое из воображения. Так считал Филипп. И придерживался этого мнения. Когда-то. А потом уже не знал, что и думать. Потому что некоторое время назад увидел их. Они крались в траве, за деревьями, перескочили живую изгородь у Папроцких, проникли на участок пани Стефы под номером сорок и серыми тенями проскользнули по тротуару и дальше, между домами. Волки [Касьянович 2021, 17].

Филипп остро переживает свое одиночество, скрашивая его компьютерной игрой и ездой на велосипеде. Некий неведомый повествователь последовательно раскрывает перед нами переживания Филиппа:

Разрешить себя любить. Раз-ре-шить се-бя лю-бить. «А когда тебя не любят или считают, что ты, например, глупый, или странный, или неклассный, то ты сразу думаешь о себе так же. Ерунда какая-то. Ведь ты знаешь себя лучше, чем кто бы то ни было. А может, как раз другие правы? Потому что смотрят со стороны? с ума сойти можно!» [Касьянович 2021, 16].

В жизни мальчика кроме родителей, не способных сейчас дать ему нужного внимания, есть еще тетка — старшая сестра мамы, живущая неподалеку. Тетя Агнешка зарабатывает на жизнь литературным творчеством — она только что написала сценарий, и у нее появилось свободное время для написания книги:

То я писала на заказ, а это для самой себя. Это, конечно, тоже работа, но совершенно другая. Я могу писать, о чем хочу и когда хочу. И никакие сроки не поджимают. Это мой способ отдохнуть [Касьянович 2021, 23].

Тетя распознает в племяннике родственную душу и потихоньку начинает вовлекать его в сочинительство: предлагает ему приходить к ней почаще, ходить гулять с ее собакой и «играть» на компьютере, стоящем в комнате ее взрослой дочери, которая уехала. Писательская практика для Филиппа (отметим, что литература мальчика совершенно не интересует, из всех культурных практик ему знакомы только игры) начинается с обсуждения замысла книги, которую пишет тетя. Она просит его помочь: «Писать — это еще

и собирать. То, что можно увидеть и услышать. И свой собственный опыт, и чужой. Не только одно воображение. Одно воображение — этого слишком мало. Его нужно подпитывать, скажем так», — говорит мальчику тетя Агнешка [Касьянович 2021, 26].

Однако герою эти задачи не кажутся простыми:

Филипп не любил читать книги, ему не хватало терпения. Откровенные признания он тоже не любил, не было у него — в этом он был уверен — и интересных идей. Он на самом деле предпочел бы ловить кошек и приносить их тете. А то, что происходило в его жизни, было монотонно и уныло. И все время одно и то же, одно и то же, одно и то же. Наверняка не такой опыт тетя имела в виду. Ни одна крошка его жизни не годилась для книги [Касьянович 2021, 29].

Постепенно мальчик не только начинает делиться с тетей своими наблюдениями за городскими жителями, но и «дарит» ей некоторые свои фантазии (например, предлагает написать книгу о мальчике, у которого в комнате живут желто-голубые стеночки, которые могут за десять секунд стать размером с комнату). Тетя в свою очередь рассказывает, что значит «работать над книгой»:

...Я думаю о том, что хотела бы написать и почему именно это. Представляю себе героев — как они выглядят, сколько им лет, как их зовут. Придумываю манеру речи, характер, привычки, что они любят, а что нет. А прежде всего — отвечаю себе на вопрос, для чего они должны оказаться в моей книге. Почему именно в этой истории. Если их присутствие должно что-то значить, то они должны что-то делать. Что-то говорить. Принимать решения. Встречать на своем пути других людей. Должны что-то чувствовать, чего-то желать, чего-то бояться, кого-то или что-то любить. Что-то их должно беспокоить. Куда-то они должны стремиться. Необязательно буквально. Но они должны куда-то идти. Как в жизни [Касьянович 2021, 36].

Самым примечательным в этом эпизоде становится даже не то, как Филипп, а вместе с ним и читатель узнают, что такое порождение и воплощение замысла, а замечание Филиппа о том, что описываемый тетей процесс очень похож на компьютерную игру. Здесь принципиальное отличие от повести Нины Дашевской — писательство не только не противопоставлено увлечению гаджетами, а скорее вписано в общую культурную среду. Сюжет игры ничем не отличается от литературного сюжета, писать книгу мальчик начинает именно на компьютере, его увлечение играми дает ему для литературного творчества не меньше, чем Тимофею — знание литературы.

Интересно, что волки, подарившие название повести, практически не участвуют в творческой рефлексии, а чудесные Этут и Сов «активно обсуждают» с придумавшим их мальчиком различные аспекты творчества: так, например, именно они в нужный момент предложат ему игру в словокубики — из слов можно строить, в зависимости от качества кубиков получаются разные тексты. Эти герои, наследующие многочисленным мифическим существам, возникающим в доме одинокого ребенка, оказываются ассистентами тети Агнешки, взявшей на себя задачу научить своего племянника писать, то есть использовать имеющиеся у него способности к сочинительству как культурную и терапевтическую практику.

Если Тимофей не сопротивляется своему сочинительству, оно для него естественно, то для Филиппа решиться начать писать — это «дурацкая идея»:

— Писать? Ерунда какая-то, — подумал он. — Дурацкая идея. Что я делаю?

Ему стало стыдно. Не сохраняя изменений, он закрыл Word и кликнул на рабочем столе папку «Мой компьютер». А потом диск «D». Запустил игру Fall-of 3 и стал играть [Касьянович 2021, 90].

Как уже отмечалось выше, компьютерная игра, с точки зрения повествователя, не является антиподом сочинительской практики. Она соотносена как минимум с читательской и является альтернативной формой реализации субъектности героя (на уровне выбора тактики игры или отстаивания своего права на игру перед матерью). Художественный мир повести благодаря Филиппу тоже становится некоторым аналогом компьютерной игры: что, как не виртуальная реальность, — выдуманные героем волки, Этут и Сов, стеночники!

Что же ляжет в основу текста самого Филиппа? О чем он создаст сюжет своей сказки?

За горами за лесами были горы и леса а за ними следующие горы и леса и снова горы и леса и снова и снова а в самом конце концов было Королевство Металкорфа все из металла в котором были одни металлические конструкции только металлические конструкции множество металлических конструкций. В том королевстве правил король Металекс Первый жена королева Металлина звала его Металиком чего он не выносил но она любила его так называть и поэтому называла [Касьянович 2021, 101–102].

В тексте произведения, создаваемого героем, главным оказывается терапевтическая составляющая. История пронизана семейной драмой: метафора металлоконструкций, которыми так поглощен отец Филиппа, воплощается на страницах сказки про отца и сына, которым предстоит обрести друг друга.

Для репрезентации творческого процесса важным оказывается описание работы над текстом, упоминание деталей, связанных с сохранением текста в файле, переносом его на флешке с одного компьютера на другой. Значимым становится чтение написанного тетей и ее тактичное и вдумчивое отношение к прочитанному. С самого начала повести в отношениях тети и Филиппа подчеркивается именно тактичность взрослого, чуткость героини к тому, что мальчику важно — например, как произносят его имя, относятся ли к нему всерьез. Аккуратно, но настойчиво указывает тетя на необходимость работать с орфографией и пунктуацией текста. «Необработанность», спонтанность текста — повторы, несвязность: одновременно становятся свидетельствами проговаривания важного, наболевшего и задают тему собственно писательского ремесла — необходимости возвращаться к написанному, чтобы отшлифовать, отточить текст.

Читатель узнает из повести многое о том, как создаются литературные произведения, но уважение и бережное отношение к личным переживаниям подростка, терапевтический эффект писательской практики оказываются для повести значимее, так как для героя финалом становится не столько признание его литературного таланта, сколько реализованное право рассказать о происходящем в его семье, в его душе.

Повесть «Как я нечаянно написала книгу» нидерландской авторки Аннет Хёйзинг послужила основой для замысла нашей статьи. В этом произведении сообщается все сразу и «в лоб». Начинается книга с фразы «Очень тяжело, когда мама умерла». То есть сомнений в том, чем станет для героини писательская практика, быть не может. Далее героиня рассказывает (повествование ведется от первого лица), что хотела бы заниматься с писательницей, живущей по соседству, чтобы та научила ее писать книги, как она учит этому взрослых, приходящих в писательский клуб. С первых же страниц читатель оказывается свидетелем частных занятий для начинающего писателя. Героиня-писательница дает развернутые объяснения того, как работает писатель, как создается текст литературного произведения, если речь идет о беллетристике: «Show, don't tell», — учит девочку Катинку писательница Лидвин [Хёйзинг



2018, 14]. Но еще до этого правила, до пояснений про писательские мышцы, появляющиеся в третьей главе, в конце первой главы мы обнаруживаем ремарку автора:

Этот кусочек я переписывала двенадцать раз. Двенадцать! И по словам Лидвин, это совершенно нормально. Даже опытные писатели иногда за целый день могут написать только одно предложение, говорит она. Одно! И в конце концов даже это одно предложение частенько отправляется в мусорную корзину [Хэйзинг 2018, 7].

Иными словами, текст, который мы читаем — это и есть книга, написанная Катинкой — героиней повести. Такое решение — сделать текст героя-ребенка основным текстом произведения — принципиально меняет субъектное соотношение в репрезентации творческого процесса. Героиня пишет о себе, о своих сомнениях, наблюдениях за писательницей Лидвин, рассказывает о жизни своей семьи. Основным сюжетом ее повести становится история принятия нового человека в семью — Диркье (женщина, которую любил отец Катинки), совмещенная с историей проживания потери матери. Параллелью к этой истории становится рассказ о семье Лидвин и преображении героини-писательницы. Общение с девочкой, наполненное разговорами о писательском труде и работой в саду (это плата, которую Лидвин назначает Катинке за уроки), дает женщине сил самой восстановиться после развода. Самостоятельной линией повествования становятся диалоги Катинки и Лидвин о литературном мастерстве, которое представлено в повести как профессия, которой нужно и можно учиться. Это не отменяет и не оспаривает тезис Нины Дашевской, для которой сочинять и писать — это способ мыслить и жить. Книга, которую мы читаем, — это вербализация рефлексии, своего рода литературное размышление над происходящим. И тетя Агнешка, и Лидвин не раз подчеркивают связь литературного творчества и проживания личной истории. Воплощение своих впечатлений и переживаний в форме литературного произведения создают зазор между реальностью и вымыслом.

Несомненно, литературное творчество во всех рассматриваемых книгах связано для героев-подростков с этапом преодоления кризиса, взросления, который сублимируется в сочинительстве и писательстве. Герои выбирают различные художественные методы: герои-мальчики — метафорическую оболочку переживаний, а героиня девочка выбирает сугубо реалистический, социально-психологический подход. Мы можем говорить об особой роли взрослого наставника в репрезентации литературного творчества

героя-ребенка, что эта роль принципиально отличается от роли родителя. Для всех трех произведений важно, что кризис героя (героини) связан с сепарацией от родителей — наставником становится другой взрослый, помогающий осознать ребенку свою самостоятельность, укрепиться в ней. Отсутствие взрослого в повести Нины Дашевской в определенном смысле работает похожим способом: во-первых, как мы уже отмечали ранее, функцию наставника берет на себя младший брат — он «делает» старшего по-настоящему старшим, способным брать на себя ответственность, а также, сочиняя сказку по образцу, становится героем, которому доверяется важная идея инструментальности творческого процесса. Во-вторых, история творчества Тимофея рождается из коммуникации с родителями. Идею заземления творчества, описания его как рутинного труда, а не полета фантазии воплощают взрослые героини в повестях Дороты Касьянович и Аннет Хейзинг, которые уверенно транслируют свои знания о литературном ремесле (все их советы и рекомендации предстают как простые правила, принятые всеми).

Литературное творчество благодаря присутствию наставников не наделяется романтическим ореолом — даже маленький Захар снижает пафос сочинительства. В отношениях наставника и родителей героя-ребенка не выстраивается оппозиции: да, это другой значимый взрослый, но его задача — поддержать, найти общий язык за счет обретения новой культурной практики, а не оттолкнуть ребенка от его родителей. Этот мотив прослеживается в повести о Тимофее: его отношения с родителями не меняются, наоборот, снимается напряжение в общении со средней сестрой, он понимает, что может рассчитывать на поддержку родителей, как и его младший брат. Писательство, как это становится очевидным на материале всех трех повестей, не путь к одиночеству, напротив — это способ понять других, найти свой язык для рефлексии и коммуникации.

### *Примечания*

<sup>1</sup> Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-10104 «Репрезентация творчества и самостоятельности в произведениях детской и подростковой литературы», <https://rscf.ru/project/23-28-10104/>

<sup>2</sup> Подробнее о том, какую роль в современном литературном процессе играет творческая коммуникация авторов с читателями: [Asonova, Bukhina 2020].

## Литература

### Источники

*Дашевская 2020* — Дашевская Н. Тимофей: блокнот. Ирка: скетчбук: повести: [для среднего школьного возраста]. М.: Самокат, 2020.

*Дашевская 2020a* — Дашевская Н. «Тимофей: блокнот. Ирка: скетчбук». Нина Дашевская о неувимых связях незнакомых людей / беседовала Е. Соковенина // Яндекс.Дзен: приложение для создания контента. 2020. 9 июня. URL: <https://dzen.ru/a/Xt98PcSy3wWN8FWT>.

*Касьянович 2021* — Касьянович Д. Привет, волки! / пер. с польск. А. Серединой; илл. А. Дудек. М.: Белая ворона, 2021.

*Хёйзинг 2018* — Хёйзинг А. Как я нечаянно написала книгу / пер. с нидерд. Н. Федоровой. М.: Белая ворона, 2018.

### Исследования

*Боголюбова 2012* — Боголюбова, В. П. Особенности повествовательной формы детского дневника (на материале романов-дневников К. Нёстлингер) // Преподаватель XXI в. 2012. № 2–2. С. 383–387.

*Asonova, Bukhina 2020* — Asonova E., Bukhina O., Leyn, I. M. Everything is new: The publishers, the authors, and most important, the readers // Bookbird. 2020. Vol. 58, № 2. Pp. 1–12. DOI: 10.1353/BKB. 2020.0027.

### References

*Asonova, Bukhina 2020* — Asonova E., Bukhina O., Leyn, I. M. (2020). Everything is new: The publishers, the authors, and most important, the readers. Bookbird, 58 (2), 1-12. DOI: 10.1353/BKB. 2020.0027.

*Bogolubova 2012* — Bogolubova, V. P. (2012). Osobennosti povestvovatelnoy formy detskogo dnevnika (na materiale romanov-dnevnikov K. Nestlinger) [Peculiarities of the Narrative Form of a Children's Diary (Based on Christine Nestlinger's Diary Novels)]. Prepodavatel XXI vek, 2–2, 383–387.

*Ekaterina Asonova*

Moscow City University; ORCID: 0000-0002-3707-5191

REPRESENTATION OF CHILDREN'S LITERARY WORK IN  
NOVELS FOR TEENAGERS

The article examines the representation of literary creativity in contemporary prose for teenagers. The author of the article analyzes the novella by the Russian writer Nina Dashevskaya *Timofey: Bloknot* ("Timofey: Notepad") (2020), as well as the novels *Privet, volki!* ("Czesc, Wilki!") (2014) by the Polish writer Dorota Kasjanovic and *Kak ya nechayanno napisala knigu* ("Hoe ik per ongeluk een boek schreef") (2014) by the Dutch writer Annette Heising, which were translated into Russian in 2018 and 2021. The main characters in these books are teenagers who are somehow engaged in literary composition and try their hand at writing. Each author offers a different concept of children's literary creation. What they have in common is their attitude to creative writing as a cultural and therapeutic practice and a way of getting to know the world. This article analyzes techniques for the representation of creative writing in the work for teenagers, suggests techniques for interpreting the "message" to a young reader about what is literary creativity, what place it has in the social environment, what role it can play in a person's life, in the development of his independence. The focus of the author of the article is on the figures of teenage writers, their mentors and the functions that the portrayal of literary creativity performs in the novels.

*Keywords:* literary representation, teenage literature, Nina Dashevskaya, Dorota Kasjanovic, Annette Heising

*Алексей Вдовин*

## КОНСТРУИРОВАНИЕ КРЕСТЬЯНСКИХ СУБЪЕКТОВ В ПРОЗЕ ДЛЯ НАРОДНОГО ЧТЕНИЯ 1839–1861 ГОДОВ

В традиционном нарративе об истории народного образования и чтения в Российской империи считается, что книги для народного чтения как жанр появились не ранее 1860-х гг., а массово — в 1880-е гг. Статья корректирует это представление и на материале 15 фикциональных текстов, созданных образованной элитой (М. Н. Загоскиным, В. А. Соллогубом, В. И. Далем, В. П. Бурнашевым, Н. В. Успенским, М. А. Корсини, М. Л. Михайловым, Марко Вовчок и др.) для народного чтения в 1839–61 гг., доказывает существование раннего этапа развития такого типа дидактической литературы для народа. Используя метод определения элементарных сюжетов для художественных текстов, автор выявляет 4 группы текстов с разными типами сюжета (бессюжетные, тип «Искушение», тип «Насилие», тексты о любви и браке), за которыми стоят разные представления о том, кто такие крестьяне как субъекты, как они должны взаимодействовать друг с другом, с законом и властью. Анализ сюжетов становится в статье отправным пунктом для интерпретации той модели крестьянской субъектности, какую конструировали авторы рассказов для народа. Исследование показывает, что если в 1840-е и в первой половине 1850-х гг. доминировала патриархальная модель крестьянского субъекта, то накануне отмены крепостного права в 1859–61 гг. на страницах журнала «Народное чтение» демократически настроенные авторы (Марко Вовчок и М. Л. Михайлов) пытаются сконструировать в рассказах для крестьян эмансипированный тип субъектности, в центре которой стоит человеческое достоинство. Отдельный раздел статьи посвящен сходству литературы для народа 1840-х гг. с детской литературой 1830-х гг.

*Ключевые слова:* крестьянское чтение, литература для народа, субъектность, дидактическая литература, теория модернизации

---

*Алексей Владимирович Вдовин*  
НИУ Высшая школа экономики  
Москва  
avdovin@hse.ru

DOI: 10.31860/2304-5817-2023-1-23-269-298

Недавние исследования «чтения для народа» в Российской империи второй половины XIX в., проведенные на обновленной методологической основе, поставили проблему целенаправленного формирования простонародного читателя и богатого, но слабоизученного набора повседневных практик, с ним связанных [Агафонова 2019; Agafonova 2022; Агафонова 2022; Макеев 2013; Новик 2019; Reitblat 2020]. Государственная политика в области народного образования (начального и среднего) уже с начала XIX в. рассматривала крестьян и простолюдинов как особую категорию подданных, которая нуждается в специальной литературе и особом типе просвещения, отличном от других сословий. Субъектом обучения в рамках такой идеологии выступал не только крестьянский ребенок, но и любой взрослый простолюдин, обучившийся грамоте и чтению и нуждающийся в книгах для саморазвития. Приравнивание совершеннолетних читателей к обучаемым «детям» ставило их в подчиненное положение и, конечно же, предполагало в глазах чиновников соответствующих ведомств существование или разработку определенного типа дискурса, который сочетал в себе черты одновременно педагогического, управленческого и просветительского. На пересечении этих дискурсов возникал особый тип дискурса и тип управления крестьянским чтением, который я буду называть «дидактическим» и который нуждается в изучении. Предлагаемая статья, опираясь на существующие исследования в первую очередь А. И. Рейтבלата [Рейтблат 2001; Reitblat 2020], М. С. Макеева [Макеев 2013] и Я. Я. Агафоновой [Agafonova 2022; Агафонова 2022], посвящена раннему этапу формирования особого дидактического типа дискурса в эпоху до отмены крепостного права (1839–1861)<sup>1</sup>. Принято считать, что массовое распространение литературы, специально написанной интеллигенцией для народного чтения, началось в 1880-е гг. [Reitblat 2020, 330, 335] или даже на 20 лет раньше, в 1860-е гг. [Макеев 2013], однако на самом деле первые, хотя и не такие масштабные, попытки создать особую «литературу для народа» относятся к началу 1840-х гг., что представляет несомненный интерес для историков чтения, образования, литературы и культуры.

Основываясь на массиве литературы для народа, написанной известными (М. Н. Загоскин, В. А. Соллогуб, В. И. Даль, М. Л. Михайлов, Марко Вовчок) и забытыми (В. П. Бурнашев, Ф. Русанов, М. А. Корсини) писателями и писательницами, я выявляю ее наиболее частотные сюжеты («элементарные сюжеты» в терминологии Т. А. Китаниной) [Китанина 2005], прагматику и образ идеального

конструируемого субъекта, который крестьяне-читатели, по замыслу создателей, должны были усвоить и воплотить в собственном поведении. Поскольку рассматриваемые тексты были созданы образованной элитой с целью перевоспитания и обучения крестьян, наиболее широкой теоретической рамкой статьи служит именно теория модернизации, хотя я отдаю себе отчет в том, что она является далеко не единственным нарративом для объяснения практик пользования собственной грамотностью среди простолюдинов того времени<sup>2</sup> [Lyons 2001, 131, 155]. В частности, для уточнения и корректировки продуктивно обратиться к концепции «субъекта» и «субъектности» (англ. *agency*), которые позволяют историкам улавливать и описывать не только транслируемые «сверху» модели, но и горизонтальные практики и индивидуальный выбор и опыт людей. К понятию «субъекта» и «субъектности» я прибегаю еще и для того, чтобы точнее определить объект исследования, включающий в себя не просто списки книг для чтения, их сюжеты, тематику и стиль, но те ценности, модели социально одобряемого поведения и образы «себя» (т. е. крестьян), которые в книгах для народа транслировались в сознание воспринимающих субъектов. Дидактическое воздействие могло осуществляться напрямую через инструктивные тексты (советы, притчи, рекомендации) и через тексты фикциональные (художественные). Именно вторые являются основным предметом этого исследования, хотя к источникам первого типа, по мере необходимости, я также буду обращаться.

Бросающиеся в глаза дидактизм и назидательность составляли неотъемлемую черту такого типа литературы для народа в 1840–50-е гг. и не раз обсуждались в критике. В. Г. Белинский, В. Ф. Одоевский, Н. А. Некрасов и др. впервые поставили вопрос о том, какой должна быть хорошая книга для простонародного читателя. Хотя мнение о том, что для него не нужны какие бы то ни было специальные книги, в эти годы еще не было отчетливо высказано (это произойдет позже, в начале 1860-х гг.), мы можем увидеть некоторые пересечения с представлениями о детской литературе. В ее истории дихотомия «особые книги для детей vs. общий золотой фонд для детей и взрослых» возникла в критике уже в 1830–40-е гг. и на протяжении всей 2-й половины XIX в. сохраняла свою актуальность [Сергиенко 2015, 78–79, 88]. Несмотря на различную скорость появления подобных представлений в критике детской и народной литературы, причина совпадения в идеях была связана с уже упомянутым восприятием образованной элитой взрослого крестьянина как ребенка, нуждающегося в воспитании

через специальные тексты. Поэтому можно говорить о частичном пересечении между полями литературы для детей и для народа уже в 1840–50-е гг.<sup>3</sup> Сходными были не только установка на дидактизм и некоторые темы (воспитание в духе уваровской триады «православие — самодержавие — народность» [Лучкина 2011, 114–116]), но даже и круг авторов. Так, упоминаемые в этой статье В. Ф. Одолевский, В. П. Бурнашев, М. А. Корсини и Марко Вовчок в разные периоды своей деятельности выступали и как авторы произведений для детей.

В целом, как я попытаюсь показать, в литературе для народа 1840-х и в первой половине 1850-х гг. доминировала патриархальная модель крестьянского субъекта. Накануне отмены крепостного права в 1859–61 гг. на страницах журнала «Народное чтение» возникает альтернативная (демократическая) модель, созданная известными писателями-демократами (Марко Вовчком и М. Л. Михайловым) и основанная на критике социального порядка и формировании «прогрессивного» поведения в семье и быту.

*Корпус источников: контекст, свойства, периодизация*

Материалы моей библиографии рассказов из крестьянского быта 1789–1861 гг. (всего около 200 текстов)<sup>4</sup> содержат небольшой пласт дидактической фикциональной литературы для грамотных крестьян, которая, будучи тематически сходна с остальными текстами, все же может быть обособлена в отдельный подкорпус из 15 текстов, опубликованных с 1839 г. по 1861 г. Главным критерием отбора стало наличие протагонистов-крестьян.

Этот подкорпус должен быть в первую очередь ограничен в жанровом отношении от большого рынка лубочной книги и низовой литературы, среди которой в конце XIX в. на религиозно-нравственные издания приходилось всего 32 % [Рейтблат 2009, 160]. Внутри этой группы преобладали жития святых и поучения, которые читались в основном возрастными группами деревенских жителей и тщательно сберегались [Там же, 161–163]. Большая же часть наименований (52 %) относилась к художественной словесности и, соответственно, приобреталась для досуга и развлечения (чтения вслух), а потому потреблялась в основном молодыми поколениями. Досуговый тип чтения не означал полного эскапизма: как показывает А. И. Рейтблат, крестьяне обращались к разным жанрам фикциональной лубочной литературы, удовлетворяя потребность в новом объекте идентификации, познании своего места в более



обширном, нежели община, окружающем мире, в силу роста осознания собственной личности [Там же, 166].

Если в конце XVIII — первой трети XIX вв. низовая литература жила своей рыночной жизнью и редко попадала в поле зрения образованных литераторов и литературной критики, то все изменилось в 1830-е гг., которые стали своего рода водоразделом, обозначившим новое отношение к ней. В первую очередь на лубочную литературу обратили внимание цензоры, все чаще запрещавшие такого типа издания, считая их вредными для народа, как показал А. И. Рейтблат [Рейтблат 2001]. Затем, уже в 1840-е гг., такие ведущие критики, как В. Г. Белинский, систематически подвергали критическим разностям лубочные издания и первые издания для народного чтения<sup>5</sup>. Ненависть элиты к низовой словесности была продиктована просветительскими и эстетическими установками, несовместимыми с описанными выше свойствами развлекательных и религиозных книг.

Во «взрослой» и детской литературах на рубеже 1830–40-х гг. начинается рост интереса к крестьянам и простонародью, которое все чаще становится протагонистами постепенно складывающегося жанра «рассказа из крестьянского быта» (о простонародных героях в детской литературе см. [Костюхина 2008, 77–80]). Он набирал популярность в те же 1840-е гг., но создавался для образованной читающей публики (в первую очередь подписчиков толстых журналов), должен был удовлетворять актуальным тогда критериям «художественности» и не грешить дидактизмом. Как известно, наиболее яркие образцы этого жанра были созданы В. И. Далем, И. С. Тургеневым, Д. В. Григоровичем, А. Ф. Писемским, А. А. Потехиным, Марко Вовчок и др. [Вдовин 2016]<sup>6</sup>.

Конец 1830-х гг. был как раз тем временем, когда в образованных литературных и чиновничьих кругах оформляется представление о том, что крестьяне нуждаются в особом типе чтения, специально разработанном для них «сверху» и соответствующем просветительским государственным задачам. Оно стало возможным только после того, как Министерство народного просвещения под руководством С. С. Уварова начало серию реформ образовательных учреждений, и в частности, начальных и воскресных школ для крестьянских детей, а также уездных училищ [Виттекер 1999, 147–164]. Одновременно, с 1837 г., в другом министерстве под руководством графа Киселева была запущена еще одна реформа, касающаяся государственных крестьян, которая ставила целью улучшить быт и управление крестьянскими общинами. Государственные ини-

циативы «сверху» встречали заинтересованное участие «снизу» (и одобрение, и критику) — в среде журналистов, издателей, литераторов, педагогов, с конца 1830-х гг. все чаще вовлекавшихся в эту образовательно-дидактическую сферу книгоиздания, которая ранее не воспринималась как стоящая внимания и не осознавалась как часть словесности. В совокупности усилия многих акторов из среды литераторов, чиновников, педагогов, администраторов составляли то, что можно назвать модернизационным устремлением российских «просвещенных бюрократов» — способствовать улучшению положения крестьян при существовании крепостного права и постепенно, изнутри системы, готовить условия для его отмены (см. об этом классическую работу: [Lincoln 1982, 43–51, 108–109, 125–138]).

В рамках тех же реформ графа Уварова были созданы условия и для интенсивного развития педагогических изданий и рекомендательной библиографии (см. [Лучкина 2011, 114–115]). Параллельно в литературной критике 1830-х гг. возникает особый тип рецензий на «детские книги», которые как раз этот в период выделяются в специальную литературную нишу. Наиболее популярными и рекомендуемыми авторами были А. П. Зонтаг, В. Бурьянов (В. П. Бурнашев), А. О. Ишимова, Б. Федоров и др. [Костюхина 2008, 44–46; Хеллман 2016, 29–30]. Однако даже у основоположника критики детской литературы В. Г. Белинского не было какой-либо продуманной и последовательной концепции «детской литературы» [Сергиенко 2015, 80]. В 1830-е гг. «неистовый Виссарион» разделял идею о необходимости особых книг для детей, однако в конце жизни, в 1846 г., полностью изменил свою позицию и ратовал за единый репертуар изданий для взрослых и детей. Примечательно, что в отношении книг для простолюдинов Белинский, судя по всему, всегда придерживался мнения о необходимости специальной литературы. Так, в рецензии на «Сельское чтение» (1843) критик приравнивал «простой народ» к детям, подчеркивая исключительную сложность его перевоспитания: «Простой народ похож на ребенка, только говорить с ним еще труднее: у ребенка ум мягок, как воск, и чужд всяких привычных понятий, а у простого народа ум и неразвит и упрям: за него надо приниматься умеючи и с толком» [Белинский 1953–59, VI, 682–683]. Другой ведущий детский писатель, критик и автор литературы для народа В. Ф. Одоевский в неопубликованном при жизни наброске «Какой науке учить народ?» без объяснений ставил ребенка и «мужика» на одну доску и советовал руководствоваться при их образовании одними и теми же

методическими и дидактическими принципами [Одоевский 1955, 299–300].

Книги для народа, которые начали целенаправленно создаваться образованными писателями и чиновниками, по моим данным, в 1839 г., отличались не только от низовой/лубочной словесности, но и отпочковались от «рассказов из крестьянского быта», хотя и имели с ними много общих черт. Дидактизм, инструктивность, четкость авторской позиции — вот что отличало этот тип литературы от смежных с ним жанров. Более того, дидактические книги для народа предназначались их создателями для борьбы с низовой и лубочной литературой, которую образованная литературная элита и критика считала эстетически беспомощной и вредной для крестьян<sup>7</sup>. Потенциальный читатель из народа должен был прочесть рассказанную историю и извлечь из нее моральный, религиозный или практический урок. Авторы отнюдь не скрывали своих задач и декларировали это на первых или последних страницах своих сочинений прямым текстом, поскольку важной особенностью их повествования была прямолинейность. Так, автор одной из самых первых книг для народного чтения «Деревенский староста Мирон Иванов» (334 страницы!) В. П. Бурнашев, укрывшийся на этот раз под псевдонимом Борис Волжин, заявлял:

Кончив эту книгу, желаю, чтоб вы читали ее с удовольствием и пользою, и чтобы старались исправлять себя подобно Мирону, Егору, Игнату и другим описанным здесь. Это поведет вас, друзья, к счастливой жизни на земле и к приобретению Царствия Небесного. Ежели хотя один из русских простолоудинов сделается лучше от чтения моей книги, то я буду считать себя истинно счастливым и вполне вознагражденным за труд мой [Бурнашев 1839, 333–334].

Наиболее известным в историографии издательским проектом этого периода крестьянского просвещения, без сомнения, является журнал «Сельское чтение», издававшийся кн. В. Ф. Одоевским и А. П. Заблоцким-Десятовским в 1843–48 гг.<sup>8</sup> Истоки, контекст и содержание этого журнала, вышедшего совокупным тиражом около 40 тысяч экземпляров, впервые были описаны еще в рецензиях В. Г. Белинского и неплохо изучены, поэтому я акцентирую лишь важные для этой статьи аспекты. Будучи изданием сложносоставным, каждая книжка «Сельского чтения» представляла собой своего рода мини-энциклопедию, включавшую практические хозяйственные советы, притчи, расчеты-инструкции, образовательные тексты разной тематики и, наконец, фикциональные рассказы<sup>9</sup>.

Последние варьировали в длине — от кратких анекдотов и былей до полноценных повестей, написанных известными беллетристами 1840-х гг.: в книжке первой (1843) вышел рассказ М. Н. Загоскина «Отец Василий», в книжке третьей (1843) — «Нечистая сила» В. А. Соллогуба, в кн. четвертой (1844) — «Хмель, сон и явь» В. И. Даля (перепечатка из «Москвитянина», 1843, № 2).

За несколько лет до «Сельского чтения», в 1839 г., В. П. Бурнашев, скандально известный в свое время чиновник, литератор, детский писатель и мемуарист выпустил уже упомянутую пространную повесть «Сельский староста Мирон Иванов», которую перепечатал, почти без изменений, но под другим названием — «Село Печорино» — в следующей своей народной серии «Воскресные посиделки. Книжка для доброго русского народа» 1845 г. (пяток<sup>10</sup> 7–10). Похожее по структуре и композиции на «Сельское чтение», это издание Бурнашева также содержало несколько фикциональных рассказов, которые попадают в наш корпус: «Мешок с полуимпериялами» (1844, пяток 1) и «Золото в руках бедной швеи» (1844, пяток 4).

За год до первой книжки «Сельского чтения» Федор Русанов выпустил том «Русских простонародных рассказов. Опыт издания для народного чтения» (М., 1842), до 1860 г. выдержавших 10 переизданий. Из этого сборника нас будет интересовать в первую очередь рассказ «Честный извозчик».

Замыкает первую волну дидактических изданий для народа издание Марии Корсини «Народное чтение» 1851 г., состоявшее из двух выпусков. Если первый был наполнен короткими нравочениями и притчами, то во втором появился небольшой «Рассказ о сапожнике Терентье и о его семье» (sic!).

Всплеск первой волны изданий для народного чтения пришелся на середину 1840-х — гг. и сошел на нет к 1852 г. Вторая волна предсказуемо была связана с подготовкой отмены рабства и выпала на 1859–1861 гг., когда в Петербурге под редакцией А. Оболенского и Г. Щербачева выходил журнал «Народное чтение». На его страницах, наряду с инструктивными текстами, были опубликовано 6 следующих фикциональных рассказов, принадлежавших перу как известных, так и второстепенных авторов: «Надѣжа» (1859. Кн. 1), «Катерина» (1859. Кн. 2), «Саша» (1859. Кн. 3) Марко Вовчок; «Шелковый платок, деревенская быль» М. Л. Михайлова (1859. Кн. 4); «Антип» Ив. Кушнерева (1860. Кн. 2); «Пропащая голова» А. С. Афанасьева-Чужбинского (1861. Кн. 1).

Таким образом, мой корпус фикциональных текстов для народного чтения составляет 15 рассказов, опубликованных с 1839 г.

по 1861 г. и позволяющих выяснить, каким образованные авторы представляли себе типичного крестьянина и какие качества в субъектах чтения должно было культивировать. Из текстов первой волны чтения для народа в культурной памяти остались, пожалуй, лишь некоторые рассказы из «Сельского чтения», поскольку издание высоко оценил Белинский<sup>11</sup>. Книги же Бурнашева были им сурово раскритикованы как вредные для крестьян и эстетически беспомощные, поэтому у них не было шансов. 10 переизданий книги Русанова, которые не удостоились критических отзывов, напротив, говорят о высоком спросе на них среди читающей (скорее всего, городской простонародной) публики 1840–50-х гг. Пренебрежение Белинского к Бурнашеву и забвение других изданий для народа не делают их неинтересными для современного исследователя. Напротив, это вычеркивание из истории литературы указывает на вымерший пласт словесности, которая требует археологических разысканий.

#### *Конструирование патриархального крестьянского субъекта*

Исследовать конструирование крестьянского субъекта в текстах для народного чтения можно разными методами. Поскольку в рамках этой работы меня интересуют фикциональные произведения, в первую очередь я обращаю внимание на их сюжетную структуру — последовательность повествовательных звеньев, выстроенную в определенной логике на основе фабульного материала<sup>12</sup>. Это свойство принципиально отличает их от других жанров дидактических книг (и сближает с детской литературой). Анализ сюжета коротких повествовательных текстов для решения таких задач удобнее всего было провести с помощью метода выявления «элементарных сюжетов», опробованного Т. А. Китаниной на большом массиве предпушкинской прозы<sup>13</sup> [Китанина 2005]. Тип «элементарного сюжета» определяется на основании ситуации, которая в фабуле произведения приводит в действие ключевой конфликт между героями. Таким «триггером», согласно наблюдениям Китаниной, чаще всего становились ситуации разлуки возлюбленных, соперничество мужчин за руку героини, запрет на брак молодых людей со стороны отца девушки и др. Хотя Китанина в своем исследовании не идет дальше решения сугубо морфологических задач в классификации сюжетных типов, с точки зрения интерпретации напрашивается следующий шаг. Резонно предположить, что за каждым типом «элементарного сюжета» стоит соотнесенное

с ним представление о функционировании общества или локального крестьянского сообщества, связей между его членами, между крестьянами и помещиками, между крестьянами на горизонтальном уровне и, наконец, определенное представление о субъекте поступков, о его нравственности и ценностях<sup>14</sup>. Соответственно, если в распределении элементарных сюжетов одни будут преобладать над другими, это может однозначно указывать на то, какие представления о социальных связях авторы текстов (неважно, сознательно или нет) транслируют или даже навязывают читателям-простолудинам.

Если проанализировать сюжеты пятнадцати рассказов корпуса под таким углом зрения, они распадаются на четыре группы. Первая группа состоит из четырех текстов, где имеется фабула, но ни в какой связный сюжет действие не выстраивается. Вторая группа, также из пяти рассказов, написана на элементарный сюжет «Искушение». Третья группа текстов, в которую входят четыре рассказа, связана с элементарными сюжетами «разлука», «соблазнение», и «запрет на брак», т. е. покрывается тематикой любви и семьи. Наконец, четвертая малочисленная, но крайне важная группа из двух рассказов связана с элементарным сюжетом «Насилие». Первые две группы текстов воплощают гораздо более патерналистское отношение элит к крестьянам и будут рассмотрены в этом разделе статьи. Другие две группы, вышедшие накануне отмены крепостного права, транслируют более демократические и просветительские ценности, что заставляет говорить о них отдельно.

К первой группе можно отнести четыре текста, в которых невозможно выделить один четкий элементарный сюжет, поскольку текст распадается на цепочку микросюжетов, не связанных в единое сюжетное развитие. Так, длинная повесть Бурнашева «Сельский староста Мирон Иванов» открывается объемным эпизодом о расточительстве жены Мирона, которая, будучи любительницей красиво пожить, выкрала у мужа перстень в полторы тысячи рублей, оставленный ему в залог купцом. Сельский священник отец Никандр спасает семью от разорения, уговаривая станового пристава вернуть проданное женой Мирона кольцо. История служит ей уроком, и в семью Иванова возвращаются мир и благополучие. Следующий эпизод повествует о кознях соседа Мирона — столяра Егора, который видит в старосте своего кровного врага и чинит ему всяческие неприятности. Выход из ситуации находит не кто иной, как тот же отец Никандр, пристыжающий Егора, который раскаивается и становится лучшим другом Мирона. Список эпизодов легко

было бы продолжить, поэтому я обращаю внимание на два обстоятельства. Во-первых, повесть Бурнашева лишена цельной сюжетной линии и напоминает скорее лубок XIX в., где в каждом эпизоде с протагонистом происходит некое происшествие, обязательно счастливо разрешающееся. Во-вторых, разрешение коллизии наступает всегда (во всех дальнейших эпизодах повести) с пастырской помощью отца Никандра, который, подобно *deus ex machina*, легко разрешает все споры и перевоспитывает даже самых злостных негодяев. В финале повести в игру вступает еще и третье лицо — князь Честов, хозяин имения, где происходит действие, порядочный барин, играющий роль доброго отца для своих крестьян.

Замысел Бурнашева виден невооруженным глазом. Повесть должна была стать для читающих крестьян руководством избегать грехов — алчности, пьянства, прелюбодеяния, зависти и др. Каждый микросюжет «Мирона Иванова» иллюстрировал один из пороков и показывал его разоблачение от противного и с помощью представителя церкви. Ее ведущая роль в формировании нравственности крестьян в этом тексте совершенно очевидна. На эту же тему М. Н. Загоскин написал короткий рассказ «Отец Василий» [Загоскин 1843], в котором добродетельный священник наставляет прихожан, в частности мирит двух рассорившихся невесток.

Вместо классического развития конфликта в подобного рода рассказах всегда возникает отклонение от моральной, социальной или религиозной нормы и ее восстановление. В «Рассказ о сапожнике Терентье и о его семье» М. А. Корсини [Корсини 1851] изображается счастливая семья главного героя, который ведет праведную жизнь. Внезапно она разрушается из-за пожара, однако добрые соседи и неравнодушные люди материально помогают погорельцам, и нормальное течение жизни восстанавливается. Наконец, небольшой рассказ-сценка Н. В. Успенского «Рассказ за чаем» [Успенский 1859] повествует о мельнике Антипке, который прикинувшись знахарем и колдуном, пытался извлечь из этого материальную выгоду, но в конце концов был выведен на чистую воду и сослан в острог — в наказание всем остальным крестьянам.

Вторую большую группу образуют пять рассказов с элементарным сюжетом «Искушение». К нему относятся «Честный извозчик» Ф. Русанова (1842), «Хмель, сон и явь» В. И. Даля (1843), «Нечистая сила» В. А. Соллогуба (1843), «Мешок с полуимпериялами» и «Золото в руках бедной швеи» В. П. Бурнашева (оба — 1844). Нужно сразу сказать, что «Искушение» является одним из наиболее частотных сюжетов рассказов о крестьянах: с конца XVIII в. и до 1895 г.

не менее 26 текстов (рассказы, драмы и одно стихотворение Некрасова) целиком построены на нем, причем в 12 из них протагонистом является извозчик.

Впервые мотив искушаемого деньгами простолюдина-извозчика встречается в зачаточном виде в рассказе И. И. Запольского «Извозчик» (отмечено в: [Вершинина 1997, 128]). Здесь нет еще сюжета, есть лишь фабула — рассказ старика возницы, как барин однажды оставил ему 100 рублей «на спрят» и ушел в дом, однако совесть извозчик вернул ему деньги от греха подальше [Запольский 1798, 405]. Полноценное же освоение сюжета об искушении извозчика происходит в повестях выходцев из низших сословий — купца Н. А. Полевого и крестьянина по происхождению М. П. Погодина. В конце 1820-х — начале 1830-х гг. они превратили городские анекдоты в художественные повести и рассказы для привилегированных сословий — уже упомянутый «Мешок с золотом» Полевого и три «психологических явления» Погодина — «Корыстолюбец», «Неистовство» и «Искушение» (все — 1832). Оба писателя делали акцент на психологических переживаниях человека из народа, столкнувшегося с большими деньгами (как правило, это несколько тысяч рублей — колоссальная по тем временам сумма). Во всех четырех текстах герой испытывает сильное искушение овладеть богатством, однако развязка разнится. В описаниях момента искушения авторы не задействуют inferнальные коннотации, хотя намеки на дьявольское наваждение могут возникать в речи нарратора, как это происходит в новелле Погодина «Искушение». Рудиментарные отсылки к вмешательству нечистой силы (дьявола или беса) — знак столь распространенных в романтической культуре сюжетов о контактах с потусторонним миром, однако в крестьянской версии тот же набор аллюзий может отсылать напрямую к одному из источников самой романтической inferналианы — религиозным текстам и фольклору. Адаптация inferнальных сюжетов высокой литературы под простонародных героев сопровождалась деперсонализацией нечистой силы или же, напротив, сведением ее лишь к одному существу — бесу-искусителю, в отличие от многообразия призраков в физическом мире готической и романтической прозы. Характерно также и то, что все тексты, основанные на элементарном сюжете «Искушение», вращаются вокруг денег или материальных благ, которые пробуждают в герое ранее дремавшую алчность — тяжкий грех, исчисленный в Писании.

Во всех пяти рассказах для народного чтения исходная ситуация связана с бедственным или, по крайней мере, шатким положением



главного героя/героини. Оно создает предпосылки и условия для искушений. Интрига заключается в том, что протагонисту предстоит пройти испытание на прочность его моральных и религиозных принципов: он должен сопротивляться дурным мыслям, соблазну легкой наживы или бесовскому наваждению. Здесь возможны два сценария развития действия. Рассмотрим каждый из них отдельно.

В рассказах «Честный извозчик» Ф. Русанова [Русанов 1842], «Мешок с полуимпериалами» [Бурнашев 1844a] и «Золото в руках бедной швеи» В. П. Бурнашева [Бурнашев 1844b] герою/героине совершенно случайно попадает в руки богатство. Такие сюжеты оканчиваются обычно благополучно: герой/героиня возвращает деньги их владельцу, получает вознаграждение и обретает душевный покой. Так, в рассказах «Честный извозчик» и «Мешок с полуимпериалами», входящими в более обширный «куст» текстов об искушениях извозчика (см. [Вдовин 2023]), возницы оказываются порядочными и не тратят оставленные седоками деньги, за что получают от них еще большее вознаграждение. В «Золоте в руках бедной швеи» героиня Маша случайно находит золотой империал (эквивалентный 39 рублям) в капоте графини, оставляет его себе, чтобы поставить камень на могилу матери, однако ее начинает мучать совесть и она, ранее разменяв империал, накапливает 39 целковых рублей, обменивает их на такой же империал и возвращает его графине. Та одаривает ее за это 50 рублями, что значительно превосходит изначальную сумму даровой прибыли.

Как легко заметить, деньги играют особую роль в развитии такого типа сюжетов. Это объясняется тем, что, создавая тексты для «простого народа», писатели исходили из дидактических представлений о богатстве и деньгах, наделенных в фольклоре, религии и литературе негативными коннотациями (поклонение «золотому тельцу» — грех, см. например: [Богданов 1995, 63–74]). Конструируемый в тексте для народного чтения субъект предстает как носитель живого религиозного чувства, которое позволяет ему сопротивляться дьявольскому искушению. Социальное дисциплинирование потенциального простонародного читателя происходило через сюжеты, прямолинейно объяснявшие, что брать чужое нехорошо. Народные представления о «нечистых» деньгах в данном случае хорошо коррелировали с утверждением сословного status quo и имущественного неравенства.

Второй сценарий развития сюжета направляет его по другой траектории. В той же исходной ситуации герой, терпящий нужду, сталкивается с дьявольским искушением, которое он оказывает-

ся не в силах преодолеть, и совершает преступление, разумеется, в разных обстоятельствах и с последствиями разной степени тяжести. В «Нечистой силе» В. А. Соллогуба мужик Тарас, «слабая голова», мечтает разбогатеть и, подговариваемый нечистым, решает убить остановившегося на его дворе купца, чтобы завладеть его туго набитым бумажником. Однако вместо купца Тарас убивает топором свою мать, с которой купец поменялся перед сном кроватями. В итоге убийца сходит с ума, и его отправляют на каторгу [Соллогуб 1843]. Герой рассказа «Хмель, сон и явь» В. И. Даля плотник Степан Воропаев так же слаб духом, он сильно пьет и попадает в неприятную историю. Хозяин постоялого двора решает его убить и ограбить, однако Степан, упреждая, сам убивает его и забирает у покойника сто рублей. С тех пор герой зарекается пить, однако продолжает опускаться и чуть было не убивает своего собутыльника, в результате чего сам доносит на себя полиции [Даль 1843]<sup>15</sup>.

В отличие от историй о добродетельных простолюдинах, рассказы о преступниках красочно представляли взору читателей уголовные последствия необузданных порывов и греховных страстей. Криминализация зависти, пьянства и алчности, по замыслу авторов, должна была недвусмысленно указать грамотным читателям из народа, насколько грешно, опасно и невыгодно им поддаваться<sup>16</sup>.

Во время второй волны изданий для народа, в 1859–61 гг., элементарный сюжет «Искушение» оставался актуальным. Отдельной книгой выходит пропагандирующий трезвость рассказ А. Ф. Погосского «Первый винокур» (СПб., 1860), много лет спустя послуживший источником одноименной дидактической пьесы Л. Н. Толстого<sup>17</sup>, а журнал «Народное чтение» в 1861 г. перепечатывает сокращенную и упрощенную для народа версию повести А. П. Кобяковой «Неожиданное богатство» под названием «Легкое богатство». В ней дьячок Василий крадет десять тысяч рублей из незакрытой шкатулки князя, но затем скорострительно умирает, перед смертью открыв жене и сыну источник несправедно нажитого богатства.

Читаемые в контексте еще более моралистических коротких историй и практических сельскохозяйственных советов и религиозных наставлений, подобные рассказы, очевидно, должны были воздействовать на крестьян и формировать у них религиозную субъектность правоверных подданных, долженствующих жить по закону и совести. Примечательно, что такая цель коррелировала с позицией православной церкви, транслируемой через сельских священников. Например, один из учеников воскресной школы в 1891 г.

рассказывал учительнице воскресной школы о своем священнике, который давал ему читать некую книгу о загробных мучениях, прибавляя: «Такое материальное изображение мучений необходимо для народа, для совсем необразованного человека, которого оно может удержать от дурных поступков» [Кислинская-Вахтерова 2020, 98].

Может сложиться впечатление, что описанные типы сюжетов («искушение», «разлука», «насилие» и др.) не сообщают нам ничего нового и характерного об образах крестьян в обсуждаемых рассказах для народа. Однако сам факт того, что такие сюжеты фиксируют очень традиционные и патриархальные модели социального взаимодействия (например, запрет со стороны родителей выходить замуж по любви за бедняка или искушение простолюдина большими деньгами), на самом деле указывает на консервативные патриархальные и патерналистские установки тех авторов, которые создавали произведения с такими сюжетами. Все они должны были законсервировать жизнь крестьян в том беспроблемном и «стерилизованном», едва ли не идиллическом виде.

#### *Сюжет для народа и для детей: случай В. П. Бурнашева*

Насколько могли пересекаться и совпадать по установкам и типу сюжета детская литература и книги для народа в 1830–40-е гг., хорошо видно на примере популярного детского автора В. П. Бурнашева, который в 1840-е гг. переключился на тексты для простолюдинов (см. о нем [Хеллман 2016, 60–64]). Уже современники (Белинский) уличали его в плагиате: Бурнашев мог полностью или частично перепечатывать чужие сочинения, меняя их заглавия и выдавая их за свои.

Описанный выше рассказ Бурнашева «Деньги в руках бедной швеи» из «Воскресных посиделок» является сокращенной переделкой его же повести «Империял, или Маленькая швея из модного магазина», вошедшей в сборник 1836 г. «Детский рассказчик» [Бурнашев 1836]. Структура элементарного сюжета «Искушение» в обоих текстах для разных аудиторий идентична: главные героини (Малаша Галкина — в первой версии и Маша — во второй) являются швеями, случайно находят империял, искушаемы огромной суммой, тратят ее часть, но потом, мучимые совестью, работая по ночам, копят потраченные деньги и возвращают их владелице, за что вознаграждаются 50 рублями ассигнаций. Различия касаются частностей сюжета и стиля. Детская версия более пространна, ри-

торична, с вкраплением французских названий магазинов и отступлений о модах Петербурга. В простонародной редакции Бурнашев избавляется от этого антуража, существенно упрощая язык, стиль и реалии. Кардинальное различие в сюжете двух версий касается целей, на что героиня тратит деньги. В версии для детей Маша живет с матерью (офицерской вдовой) и, скрывая от нее деньги, начинает ходить в Александринский театр на балеты. В простонародной редакции Маша тратит всю сумму на памятник покойной матери. Угрызения совести в обеих версиях совпадают, поскольку в понимании Бурнашева работа совести не зависит от сословия и детского возраста: Маша «старалась заглушить голос своей совести. <...> Маша была очень молода, конечно, но совесть имеет голос во всяком возрасте, и дети даже моложе ее умеют сознавать свои проступки» [Бурнашев 1836, 361]. Первая редакция более богата на перипетии сюжета: Маша встречает в омнибусе генерала, который подозревает ее в краже императора, а в финале оказывается братом графини. В более поздней народной версии эти осложняющие моменты удалены.

Случай Бурнашева обнажает глубинное родство и единство дидактической функции массовой литературы для детей и для простонародья в 1830–40-е гг. в понимании образованной элиты. Конструируемый в двух редакциях детский и народный субъект был идентичным и формировался через сюжет об искушении (испытании совести) на примере девушки, душа которой еще не успела утратить пластичность и погрязнуть в обмане. Поскольку тексты Бурнашева практически не исследованы, дальнейший текстологический анализ может выявить и другие случаи использования детских текстов для народного чтения.

### *Альтернативная субъектность и эмансипация*

Во вторую волну популярности изданий для народного чтения, в самый разгар бурной и разветвленной подготовки отмены крепостного права, возникают рассказы, авторы которых пытались дистанцироваться от навязываемой читателям из народа социальной роли верноподданных и создать то, что можно было назвать «альтернативной субъектностью». Она реализовывалась в текстах через социальную критику существующего социального порядка (даже если герои в финале гибнут) и через пропаганду новых, более демократических моделей семейного и социального поведения. Все такие рассказы принадлежат к 3-й и 4-й группе элементарных

сюжетов. Они появлялись в журнале «Народное чтение», которое на подъеме либерального движения 1860-х гг. представляло собой демократическое предприятие с очень пестрым и разнообразным кругом вкладчиков, включая демократическое крыло известных русских писателей (М. Л. Михайлов, А. Н. Плещеев и др.) и деятелей украинской литературы Т. Г. Шевченко и Марко Вовчок (М. А. Маркович).

Четыре рассказа в моем подкорпусе образуют 3-ю группу сюжетов, объединенных темой семьи, любви и брака. Два рассказа связаны с весьма популярным в «большой» литературе и рассказах из крестьянского быта сюжетом «Запрет на брак». Обычно он разворачивается исходя из родительского или помещичьего запрета на брак (или невозможности вступить в него из-за неравного положения). В то время как обычно такой запрет исходил от патриархального отца, который организует выгодный для семьи брак, не считаясь с чувствами дочери, в «Народном чтении» появились истории, пропагандирующие отказ от насильственных браков и учет интересов молодых людей (дочерей или сыновей). Так, в рассказе Ив. Кушнерева «Антип» [Кушнерев 1860] добродетельный крестьянин Антип не надеется выдать племянницу сироту за сына богатого бурмистра, хотя молодые люди любят друг друга. Внезапно, однако, бурмистр сам иницирует этот брак, даже несмотря на то, что накануне престольного праздника нищий грабитель крадет у Антипа все сбережения. Другой рассказ «Пропащая голова», опубликованный А. С. Афанасьевым-Чужбинским в 1861 г. (кн. 1), повествует о Ларионе, сыне богатого владельца постоялого двора Федотыча, который не позволяет сыну жениться на обожаемой им Паране, желая женить его на богатой вдове Арине. В итоге Ларион с горя начинает пить и после свадьбы на ненавистной ему женщине окончательно спивается, от него уходит жена, а отец умирает.

Таким образом, в преддверии великих реформ некоторые авторы начинают продвигать для народного чтения истории, пропагандирующие новые модели матримониального поведения, не характерные для в целом патриархального уклада традиционных крестьянских домохозяйств [Moon 1999, 158–169] и предвосхищающие структурные изменения в нем после 1861 г. Наиболее радикальные варианты в этом смысле предлагала в своих рассказах из простонародного русского (и украинского) быта и для народного чтения Марко Вовчок. В 1859 г. она опубликовала в «Народном чтении» три русских рассказа — «Надѣжа» (кн. 1), «Катерина» (кн. 2) и «Саша» (кн. 3)<sup>18</sup>. В первом рассказе «Надѣжа» главная героиня влюбляется

в богатого мужика Ивана Петровича, который вот-вот посватается к ней, однако уезжает погулять на соседнюю фабрику и уже не возвращается оттуда, поскольку его, пьяного, женят на местной гулящей женщине Карповой. Продолжая любить друг друга, Иван и Надя украдкой встречаются, однако Карпова препятствует этому, и в итоге Надя, страдая от разлуки, чахнет и умирает. За ней умирает и Иван. Рассказ «Саша» не менее трагичен и развивает элементарный сюжет «Соблазнение», восходящий в русской литературе к «Бедной Лизе» Н. М. Карамзина. Крестьянскую девушку Сашу бары вызывают к себе в город, где в нее влюбляется племянник барина, причем взаимно. Саша беременеет, однако племяннику запрещают на ней жениться, и ребенок вскоре умирает. Саша принимает решение уйти в монастырь, где ее жизнь внезапно обрывается. Наконец, последний рассказ Вовчок «Катерина» тематизирует крайне редкий для литературы о крестьянах тип сюжета, который я назвал «Насилие» и который возник в русской литературе о крестьянах только в 1846 г. в повести Д. В. Григоровича «Деревня». Конфликт в таком типе сюжета всегда запускается в результате намеренного или неумышленного насильственного действия по отношению к протагонисту со стороны родителей, помещика или бурмистра. Это может быть насильственная выдача замуж, телесные наказания, взыскание недоимок, изоляция, принудительное переселение и т. д. В «Катерине» барыня забирает героиню в город из деревни и насильно выдает замуж. Мужа Катя, естественно, не любит и постоянно конфликтует с ним, хотя тот обожает ее. Не находя выхода своему горю, Катерина начинает выпивать и одновременно осваивает ремесло знахарки (перенимая его от местной). В финале героиня, как это часто бывает в рассказах Вовчок, заболевает и умирает.

Если насилие в рассказе Вовчок исходит со стороны помещицы, то в рассказе известного поборника женской эмансипации М. Л. Михайлова «Шелковый платок» насилием пронизаны отношения внутри крестьянской семьи. Богатый извозчик-питерщик Иван Кононов берет в жены сироту Настасью, однако его мать Семеновна сразу же невзлюбила ее и начала травить. Кульминацией становится навет, которому свекровь подвергает невестку, внушая сыну ложную мысль о том, что Настасья якобы передарила другому алый шелковый платок — мужнин подарок. Обезумевший от ревности Иван избивает жену, отчего у нее случается выкидыш. С тех пор нормальной жизни у супругов не было, т. к. Настасья не могла простить мужу убийства ее ребенка. Героиня стала чахнуть и в итоге умерла. Иван с матерью обеднели и прослыли на селе нелюдыми.

Посыл рассказа Михайлова, равно как и историй Вовчок, считывался однозначно: это был протест против традиционных форм домашнего и помещичьего насилия, открыто гуманистический призыв уважать человеческое достоинство, в первую очередь женщин, которое очень легко и повсеместно подавлялось. В ситуации подготовки отмены рабства и на волне общественного интереса к ней, такие тексты не только пропускались цензурой (пусть и с небольшими искажениями), но и вызвали огромный резонанс: критика считала рассказы Вовчок и Успенского «новым словом»<sup>19</sup>.

Таким образом, журнал «Народное чтение» можно рассматривать как первую серьезную попытку накануне реформы 1861 г. создать демократическое видение крестьянской субъектности, противопоставленное патерналистскому дискурсу, распространенному в 1840-е гг. в различных изданиях для крестьян и конструирующего субъекта в виде верующего и добродетельного поданного. Отмена рабства повлекла за собой новый этап и новые проекты, рассмотрение которых выходит за пределы этой статьи<sup>20</sup>.

\*\*\*

Сейчас крайне сложно выяснить, как воспринимались описанные выше дидактические произведения самими адресатами чтения. Крестьянских автобиографий до 1861 г. сохранились единицы, а полные исследования различных типов чтения начались только в 1880-е гг. Проводивший их на заводах и в селах юга Российской империи (современная Украина) Семен Ан-ский (Шломо Рапопорт), например, выяснил, что крестьянин благосклонно и с интересом относится к поучительным и нравоучительным книгам, поскольку категоризирует их как «божественные» и серьезные [Ан-ский 2017, 83], однако многие тексты, где нечистая сила фигурировала в качестве персонифицированного персонажа (черта, ведьмы, лешего и др.) попадали в восприятие крестьян в противоположную категорию «сказок», несерьезных, вроде «чепухи», развлекательной литературы и не могли вызвать того воздействия, на который часто рассчитывали сочинители подобных изданий [Там же, 146]. Отсюда может следовать, что дидактические сочинения с элементами фантастики и явлением нечистой силы (такие, как «Нечистая сила» Соллогуба или «Первый винокур» Погосского) могли бить мимо цели. Об этом косвенно свидетельствует читательский отзыв о рассказе Соллогуба (к сожалению, сверхкраткий), зафиксированный в знаменитом сборнике «Что читать народу»: «Рассказ

„Нечистая сила“ одним нравится, другим нет» [Что читать народу, 1889. II. 249]. Скорее всего, часть аудитории явно не была удовлетворена не совсем правдоподобной перипетией этого дидактического рассказа, в котором, как мы помним, искушаемый бесом герой случайно убивает топором собственную мать.

Сборник «Что читать народу?» сохранил для потомков отклик и на второй описанный мной тип дидактических рассказов, в котором конструировалась демократическая субъектность читателя. Вот как Х. Алчевская описывала реакцию слушательниц на рассказ Марко Вовчок «Саша»:

Малограмотные ученицы воскресной школы слушали рассказ с захватывающим вниманием. Меня интересовал вопрос, отнесут ли они этот факт в давно прошедшему или рассмотрят те же предрассудки в обществе и в настоящем. Вопрос этот так разрешила за меня женщина, с особенным вниманием слушавшая рассказ: «И теперь то же самое, — произнесла она с каким-то озлоблением, — даром что крепостное право миновало». Рассказ рекомендуется исключительно для взрослых [Что читать народу, 1906. III. 65].

Стилистическая простота повествования в сочетании с убедительно звучащими свидетельствами пережитых протагонисткой травм в рассказах Маркович, очевидно, создавали в воображении слушательниц очень сильный эффект сопереживания и проекции на личный опыт.

Подводя итоги, можно констатировать, что в 1840-е гг. и первой половине 1850-х гг. в создаваемой «сверху» литературе для народа доминировала установка на конструирование патриархального крестьянского субъекта (добродетельного верноподданного), который во многом был смоделирован по образцу ребенка и задействовал репертуар сюжетов и идеологию из детской литературы 1830-х гг. (случай В. П. Бурнашева). На рубеже 1850-х гг., накануне отмены крепостного права, радикальная часть литературного сообщества начала воспринимать эту модель как глубоко архаичную и предложила альтернативу. Такие известные своим демократической позицией авторы, как М. Л. Михайлов и Марко Вовчок, на страницах журнала «Народное чтение» моделировали гораздо более эмансипированного читателя-простолюдина, в том числе женщину, которые должны были использовать чтение для становления собственной субъектности через социальную критику действительности в этих текстах. Как обе модели взаимодействовали после 1861 г., еще предстоит объяснить, однако совершенно очевидно,



что они являют собой попытки образованной элиты управлять «народом», а точнее простонародьем, и дисциплинировать его с помощью, в том числе, и такого средства, как чтение.

### Примечания

- <sup>1</sup> Обзор исследований о репрезентации крестьян в литературе см. [Vdovin, Zubkov 2021].
- <sup>2</sup> Я не касаюсь и компаративного контекста проблемы, хотя исследование чтения среди французских крестьян XIX в., проведенное Лайонсом, открывает широкие возможности для сопоставлений и сравнений. В частности, хотя французское Министерство образования точно так же, как и российское, стремилось полностью контролировать крестьянское чтение и боролось с разносчиками и коробейниками (фр. *colporteurs*), во Франции 1840–80-х гг. не возникло столь же влиятельной традиции создавать специальные книги для народного чтения, как в Российской империи [Lyons 2001, 129–155].
- <sup>3</sup> Представленные в статье примеры этого пересечения подтверждают наблюдения А. А. Сенькиной, которая обратила внимание на то, что «русский перевод немецкой книги для детей „Детский друг“ Ф. Э. Рохова, изданный в 1797 г., имел подзаголовок „Книга для чтения поселянам“, а книга В. Ф. Одоевского и А. П. Заблоцкого-Десятовского „Рассказы о Боге, человеке и природе. Чтение для детей дома и в школе“ (1849), судя по всему распространялась в сельских училищах» [Сенькина 2010, 42, 61–62]. М. С. Костюхина также отмечает, что некоторая часть детских повестей входила в круг «народного чтения», но не развивает этот тезис [Костюхина 2008, 60].
- <sup>4</sup> Библиография составлена на основе просмотра всех существующих библиографий толстых журналов указанного периода и просмотра *de visu* журналов, содержание которых не расписано. Также были учтены рассказы и повести о крестьянах, вышедшие отдельными изданиями и в составе альманахов и сборников.
- <sup>5</sup> Так, в 1844–45 гг. Белинский критиковал на страницах «Отечественных записок» все выпуски «Воскресных посиделок» В. П. Бурнашева.
- <sup>6</sup> Отметим, что некоторые из перечисленных авторов одновременно проповедовали свои силы сразу в двух жанрах для разных и не пересекающихся аудиторий. Как будет ясно далее, к ним относятся Даль, Вовчок и Успенский.
- <sup>7</sup> Историю этой борьбы в серии изданий для народа в более поздний период начала 1860-х гг., предпринимавшихся А. Ф. Погоским и Н. А. Некрасовым, подробно раскрывает М. С. Макеев [Макеев 2013].
- <sup>8</sup> Об истории создания, концепции и прагматике «Сельского чтения» см.: [Никодимова 2018; Никодимова, Сорочан 2019].

- <sup>9</sup> Белинский выделял в «Сельском чтении» два типа текстов — нравственные и учебные [Белинский 1953–59, VI, 686], однако такая классификация не выдерживает критики, поскольку в ней используются разные критерии. Роспись содержания всех книжек см. в [Никодимова 2018, 71–76].
- <sup>10</sup> Здесь «пяток» — пять текстов, составляющих отдельную брошюру.
- <sup>11</sup> Следует добавить, что Белинский безоговорочно хвалил лишь первые две книжки «Сельского чтения». В составе третьей книжки он нашел два рассказа В. И. Даля и Д. С. Протопопова, в той же степени вредные для крестьян, что и лубочная литература [Белинский 1953–59, IX, 304].
- <sup>12</sup> Вслед за В. Б. Шкловским под фабулой я понимаю последовательность событий (как они произошли в реальности), а под сюжетом — то, как о них рассказано (нарратив, сюжет). Подробнее о дихотомии «фабула-сюжет» в теориях русских формалистов см.: [Шмид 2003, 146–154].
- <sup>13</sup> Опираясь на методологию фольклористов (в частности, на понятие «элементарного сюжета» Б. Кербелите), Т. А. Китанина выявила несколько наиболее частотных типов элементарных сюжетов — «разлука», «соперники», «запрет на брак» и др. Собранный мной обширный корпус из 200 текстов о крестьянах позволил идентифицировать еще несколько крупных групп — например, «Искушение» и «Насилие», о которых речь пойдет ниже.
- <sup>14</sup> Из теоретических работ на эту тему до сих пор не потеряла актуальности классическая статья Ю. М. Лотмана «Сюжетное пространство русского романа» [Лотман 1993].
- <sup>15</sup> Недавнее исследование рассматривает сложную нарративную структуру рассказа Даля [Никодимова, Сорочан 2019].
- <sup>16</sup> «Сельское чтение» было наполнено и другими анекдотами и былями о неправильных поступках крестьян. Например, в книге третьей был помещен рассказ В. Ф. Одоевского «Что значит украсть пяточок?» о мальчике Игнаше, бывшем в услужении у купца и стащившем у него сначала пяточок, а потом все более крупные суммы. Мальчик превратился в закоренелого вора и кончил колодником.
- <sup>17</sup> См. [Donskow 1973].
- <sup>18</sup> В 1859–60 гг. М. А. Маркович сотрудничала с сотрудником типографии П. А. Кулиша Д. С. Каменецким, который издавал в Киеве серию дешевых книжек для народа на украинском языке «Сельская библиотека» и включил в них несколько рассказов Марко Вовчка. См. [Лобач-Жученко 1987, 80–83].
- <sup>19</sup> О резонансе народных рассказов Марко Вовчка см.: [Дорошкевич 1986, 129–145].
- <sup>20</sup> Укажу лишь, что Комитет грамотности при Императорском Вольном экономическом обществе включил во второе издание «Списка русских и малороссийских книг, одобренных Комитетом грамотности для народных учителей и школ и для народного чтения» (1863) «Надѣжу»

Вовчок и «Рассказ за чаем» Успенского, напечатанные в «Народном чтении» [Лобач-Жученко 1987, 91].

### *Литература*

#### *Источники*

*Белинский 1953–59* — Белинский В. Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. / АН СССР, Ин-т рус. литературы (Пушкин. дом); редколлегия: Н. Ф. Бельчиков (гл. ред.), Д. Д. Благой, Б. И. Бурсов (зам. гл. ред.), А. Г. Дементьев, В. А. Десницкий, В. С. Нечаева, Н. К. Пиксанов, В. С. Спиридонов, Б. В. Томашевский. М.: Изд-во АН СССР, 1953–1959.

*Бурнашев 1836* — [Бурнашев В. П.] Детский рассказчик, или Собрание повестей, сказок, рассказов и театральных пьесок. СПб.: А. В. Глазунов, 1836. Ч. 1.

*Бурнашев 1839* — [Бурнашев В. П.] Деревенский староста Мирон Иванов: Народная быль для русских простолюдинов / Соч. Бориса Волжина. СПб.: тип. С.-Петербур. губ. правл., 1839.

*Бурнашев 1844a* — Бурнашев В. П. Мешок с полуимпериялами // Бурнашев В. П. Воскресные посиделки. Книжка для доброго русского народа: Первый пяток. СПб., 1844. С. 98–102.

*Бурнашев 1844b* — Бурнашев В. П. Золото в руках бедной швеи // Бурнашев В. П. Воскресные посиделки. Книжка для доброго русского народа: Четвертый пяток. СПб., 1844. С. 13–26.

*Даль 1843* — Даль В. И. Хмель, сон и явь // Москвитянин. 1843. № 2. Изящная словесность. С. 6–29.

*Загоскин 1843* — Загоскин М. Отец Василий // Сельское чтение. Кн. 1. 1843. С. 1–16.

*Запольский 1798* — Запольский И. И. Извозчик // Приятное и полезное препровождение времени. 1798. Ч. 19. С. 401–412.

*Кислинская-Вахтерова 2020* — Кислинская-Вахтерова Э. О. Дневник учительницы воскресной школы и другие произведения. М.: Common Place, 2020.

*Корсини 1851* — Рассказ о сапожнике Терентье и о его семье // Корсини М. А. Народное чтение. СПб., 1851. Кн. 2. С. 6–32.

*Кушнерев 1860* — Кушнерев Ив. Антип // Народное чтение. 1860. Кн. 2. С. 110–136.

*Одоевский 1955* — Одоевский В. Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учебно-пед. изд-во, 1955.

*Русанов 1842* — Русанов Ф. Честный извозчик // Русанов Ф. Русские просто-народные рассказы. Опыт издания для нар. чтения. М.: тип. Н. Степанова, 1842. С. 92–98.

*Соллогуб 1843* — Соллогуб В. А. Нечистая сила // Сельское чтение. 1843. Кн. 3. С. 20–28.

*Успенский 1859* — Успенский Н. В. Рассказ за чаем // Народное чтение. 1859. Кн. 1. С. 179–193.

*Что читать народу* — Что читать народу? Критический указатель книг для народного и детского чтения / сост. учительницами Харьков. частной жен. воскрес. шк. Х. Д. Алчевской, Е. Д. Гордеевой, А. П. Грищенко и др.. Т. 1–3. СПб.; М., 1888–1906.

### *Исследования*

*Агафонова 2019* — Агафонова Я. Я. Классика для народа в адаптациях Постоянной комиссии по устройству народных чтений // Новое литературное обозрение. 2019. № 2 (156). С. 77–93.

*Агафонова 2022* — Агафонова Я. Я. Классика для народа как просветительский проект Комиссии по устройству народных чтений в поздний период Российской Империи: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет „Высшая школа экономики“». Москва, 2022.

*Ан-ский 2017* — Ан-ский С. Народ и книга. М.: Common Place, 2017.

*Богданов 1995* — Богданов К. А. Деньги в фольклоре. СПб.: Белл, 1995.

*Вдовин 2016* — Вдовин А. В. «Неведомый мир»: русская и европейская эстетика и проблема репрезентации крестьян в литературе середины XIX в. // Новое литературное обозрение. 2016. № 5 (141). С. 287–315.

*Вдовин 2023* — Вдовин А. В. Дьявольское искушение извозчика: генеалогия и морфология сюжета // Новое литературное обозрение. 2023. № 4. (В печати).

*Вершинина 1997* — Вершинина Н. Л. Русская беллетристика 1830–1840-х годов: (Проблемы жанра и стиля). Псков: Псковский гос. пед. ин-т, 1997.

*Виттекер 1999* — Виттекер Ц. Граф Сергей Семенович Уваров и его время. СПб.: Академический проект, 1999.

*Дорошкевич 1986* — Дорошкевич О. К. Реалізм і народність української літератури XIX ст. Київ: Наукова думка, 1986.

*Китанина 2005* — Китанина Т. А. Материалы к указателю сюжетов предпушкинской прозы // Пушкин и его современники: Сб. науч. трудов / под ред. Е. О. Ларионовой. СПб., 2005. Вып. 4 (43). С. 525–610.

- Костюхина 2008* — Костюхина М. С. Золотое зеркало: Русская литература для детей XVIII–XIX вв. М.: ОГИ, 2008.
- Лобач-Жученко 1987* — Лобач-Жученко Б. Б. О Марко Вовчок: Воспоминания, поиски, находки. Киев: Дніпро, 1987.
- Лотман 1993* — Лотман Ю. М. Сюжетное пространство русского романа XIX столетия // Лотман Ю. М. Избранные статьи в 3 т. Таллинн: Александра, 1993. Т. III. С. 91–106.
- Лучкина 2011* — Лучкина О. А. «О том, как вредно читать в детстве всякие книги без разбору...»: отбор книг для детского чтения (1830–1850-е гг.) // Конструируя детское: филология, история, антропология / под ред. М. Р. Балиной, В. Г. Безрогова, С. Г. Маслинской, К. А. Маслинского, М. В. Тендряковой, С. Шеридана М.; СПб. «Азмут»; «Нестор-История», 2011. С. 112–132.
- Макеев 2013* — Макеев М. С. Литература для народа: протекция против спекуляции (к истории некрасовских «красных книжек») // Новое литературное обозрение. 2013. № 6 (124). С. 130–147.
- Никодимова 2018* — Никодимова А. А. «Сельское чтение» Владимира Одоевского: Монография. Тверь: Издательство М. Ю. Батасовой, 2018.
- Никодимова, Сорочан 2019* — Никодимова А. А., Сорочан А. Ю. «Сельское чтение» В. Ф. Одоевского: теория и практика // Литература и философия: От романтизма к XX веку. К 150-летию со дня смерти В. Ф. Одоевского / отв. ред. и сост. Е. А. Тахо-Годи. М.: Водолей, 2019. С. 138–148.
- Никодимова, Сорочан 2019* — Никодимова А. А., Сорочан А. Ю. Хмель, сон и явь: «педагогическая фантастика» середины XIX в. // Парадигмы переходности и образы фантастического мира в художественном пространстве XIX–XXI вв: коллективная монография. Нижний Новгород: Нижегородский университет им. Лобачевского, 2019. С. 387–392.
- Новик 2019* — Новик А. «Народная косморاما»: происхождение русского райка в контексте истории оптических медиа XIX в. // Новое литературное обозрение. 2019. № 2 (156). С. 62–76.
- Рейтблат 2001* — Рейтблат А. И. Цензура народных книг во второй четверти XIX в. // Рейтблат А. И. Как Пушкин вышел в гении: историко-социологические очерки о книжной культуре Пушкинской эпохи. М.: Новое литературное обозрение, 2001. С. 182–190.
- Рейтблат 2009* — Рейтблат А. И. От Бовы к Бальмонту и другие работы по исторической социологии русской литературы. М.: Новое литературное обозрение, 2009.
- Сенькина 2010* — Сенькина А. А. К истории учебной книги для детей: первые русские книги для чтения и их европейские образцы // Ребенок в истории и культуре / под ред. А. С. Обухова и М. В. Тендряковой. М., 2010.

С. 41–69. (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики»; Вып. 4).

*Сергиенко 2015* — Сергиенко И. А. Концепции педагогической критики XIX в. в истории изучения детской литературы // Детские чтения. 2015. № 2 (8). С. 76–94.

*Хеллман 2016* — Хеллман Б. Сказка и быль. История русской детской литературы. М.: Новое литературное обозрение, 2016.

*Шмид 2003* — Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003.

*Agafonova 2022* — Agafonova Y. The Common Reader in Public Readings With Magic Lantern Slides in Late Imperial Russia // Russian Literature. 2022. Vol. 129. Pp. 73–93.

*Donskow 1973* — Donskow A. L. N. Tolstoy's Sources for his Play The First-Distiller // Canadian Slavonic Papers. 1973. Vol. 15. No 3. Pp. 375–381.

*Lincoln 1982* — Lincoln W. B. In the Vanguard of Reform. Russia's Enlightened Bureaucrats, 1825–1861. DeKalb: Northern Illinois Univ. Press, 1982.

*Lyons 2001* — Lyons M. Readers and Society in Nineteenth-Century France: Workers, Women, Peasants. London: Palgrave Macmillan, 2001.

*Moon 1999* — Moon D. The Russian Peasantry 1600–1930: The World the Peasant Made. London; New York: Longman, 1999.

*Reitblat 2020* — Reitblat A. I. The Book and the Peasant in the Nineteenth and the Beginning of the Twentieth Century: from Illiteracy to the Religious Book to the Secular Book // Reading Russia: A History of Reading in Modern Russia. Vol. 2. 2020. Pp. 317–346.

*Vdovin, Zubkov 2021* — Vdovin, A., Zubkov, K. New Approaches to Representations of Peasants in Russian Literature // Russian Literature. 2021. Vol. 119. Pp. 7–14.

### *References*

*Agafonova 2022* — Agafonova, Ya. Ya. (2022). The Common Reader in Public Readings With Magic Lantern Slides in Late Imperial Russia. Russian Literature, 129, 73–93.

*Agafonova 2019* — Agafonova, Ya. Ya. (2019). Klassika dlya naroda v adaptatsiyakh Postoyannoy komissii po ustroystvu narodnykh chteniy [Classics for the common people in the adaptations by the Permanent Committee for arrangement of public readings], Novoe literaturnoe obozrenie, 2 (156), 77–93.

*Agafonova 2022* — Agafonova, Ya. Ya. (2022). Klassika dlya naroda kak prosvetitel'skiy proekt Komissii po ustroystvu narodnykh chteniy v pozdnyy period Rossiyskoy Imperii [Classics for the people as an enlightenment project

- of the Committee for the Arrangement of Public Reading in the Late Imperial Russia. PhD dissertation ] (doctoral dissertation). HSE University, Moscow.
- An-skiy 2017* — An-skiy, S. (2017). *Narod i kniga* [The Folk and the Book]. Moscow: Common Place.
- Bogdanov 1995* — Bogdanov, K. A. (1995). *Deng'i v fol'klore* [Money in Folklore]. St Petersburg: Bell.
- Donskow 1973* — Donskow, A. (1973). L. N. Tolstoy's Sources for his Play *The First-Distiller*. *Canadian Slavonic Papers*, 15, № 3, 375–381.
- Doroshkevich 1986* — Doroshkevich, O. K. (1986). *Realizm i narodnist' ukraïns'koï literaturi XIX st* [Realism and Nationhood in the Ukrainian Literature of the 19<sup>th</sup> century]. Kii'v: Naukova dumka. (In Ukrainian).
- Hellman 2016* — Hellman, B. (2016). *Skazka i byl'*. *Istoriya russkoy detskoï literatury* [Fairy Tale and True Story. A History of Russian Children's Literature]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russian).
- Kitanina 2005* — Kitanina, T. A. (2005). *Materialy k ukazatelyu syuzhetov predpushkinskoy prozy* [Materials for reference guide of the plots in pre-Pushkin's epoch] In E. O. Larionova (Ed.), *Pushkin i ego sovremenniki: Sb. nauch. Trudov* [Pushkin and his contemporaries: A collection of scientific works] (Vol. 4 (43), pp. 525–610.). St. Petersburg.
- Kostyukhina 2008* — Kostyukhina, M. S. (2008). *Zolotoe zerkalo: Russkaya literatura dlya detey XVIII–XIX v* [Golden Mirror: Russian Children's Literature of the 18 and 19<sup>th</sup> centuries]. Moscow: OGI.
- Lincoln 1982* — Lincoln, W. B. (1982). *In the Vanguard of Reform. Russia's Enlightened Bureaucrats, 1825–1861*. DeKalb: Northern Illinois Univ. Press.
- Lobach-Zhuchenko 1987* — Lobach-Zhuchenko, B. B. (1987). *O Marko Vovchok. Vospominaniya, poiski, nakhodki* [O Marko Vovchok. Memoirs, investigations, findings]. Kiyev: Dnipro. (In Russian).
- Lotman 1993* — Lotman Yu. M. (1993). *Syuzhetnoye prostranstvo russkogo romana XIX stoletiya* [Plot space of the Russian novel of the 19<sup>th</sup> century]. In Yu. M. Lotman, *Izbrannye stat'i in 3 t.* [Selected articles in 3 vols.] (Vol. 3, pp. 91–106). Tallinn: Aleksandra.
- Luchkina 2011* — Luchkina, O. A. (2011). “O tom, kak vredno chitat' v detstve vsyakiye knigi bez razboru...”: otbor knig dlya detskogo chteniya (1830–1850-e gg.) [“On the Damage of Reading Books in Childhood without a Guide”: The Selection of Books for Children (1830-50s)]. In M. R. Balina, V. G. Bezrogov, S. G. Maslinskaya, K. A. Maslinskiy, M. V. Tendryakova, S. Sheridan (Eds.). *Konstruiruya detskoe: filologiya, istoriya, antropologiya* [Constructing the Childlike: Philology, history, anthropology] (pp. 112–132). Moscow; St. Petersburg: Azmut; Nestor-Istoriya.
- Lyons 2001* — Lyons, M. (2001). *Readers and Society in Nineteenth-Century France: Workers, Women, Peasants*. London: Palgrave Macmillan.

*Makeev 2013* — Makeyev, M. S. (2013). Literatura dlya naroda: protektsiya protiv spekulyatsii (k istorii nekrasovskikh “krasnykh knizhek”) [Literature for the folk: protection vs. speculation (towards the history of Nikolai Nekrasov’s ‘red books’]. *Novoe literaturnoe obozrenie*, 124 (6), 130–147.

*Moon 1999* — Moon, D. (1999). *The Russian Peasantry 1600–1930: The World the Peasant Made*. London; New York: Longman.

*Nikodimova 2018* — Nikodimova, A. A. (2018). “Sel’skoe chtenie” Vladimira Odoevskogo: Monografiya [Vladimir Odoevsky’s ‘Rural Reading’: A Monograph]. Tver’: Izdatel’stvo M. Yu. Batasovoy.

*Nikodimova, Sorochan 2019* — Nikodimova, A. A., Sorochan, A. Yu. (2019). “Sel’skoe chteniye” V. F. Odoevskogo: teoriya i praktika [Vladimir Odoevsky’s ‘Rural Reading’: theory and practice]. In E. A. Takho-Godi (Ed.), *Literatura i filosofiya: Ot romantizma k XX veku. K 150-letiyu so dnya smerti V. F. Odoevskogo* (pp. 138–148). Moscow: Vodoley.

*Nikodimova, Sorochan 2019* — Nikodimova, A. A., Sorochan, A. Yu. (2019). Khmel’, son i yav’: “pedagogicheskaya fantastika” serediny XIX veka [Hop, dream, reality: “pedagogical fantastic” of the middle of the 19<sup>th</sup> century]. In *Paradigmy perekhodnosti i obrazy fantasticheskogo mira v khudozhestvennom prostranstve XIX–XXI vv. Kollektivnaya monografiya [Paradigms of transitivity and images of the fantasy world in the artistic space of the 19<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> centuries: collective monograph]* (pp. 387–392). Nizhniy Novgorod: Nizhegorodskiy universitet im. Lobachevskogo.

*Novik 2019* — Novik, A. (2019). “Narodnaya kosmorama”: proiskhozhdenie russkogo rayka v kontekste istorii opticheskikh media XIX veka [‘Public’s Cosmorama’: The origin of Russian Raree Show in the Context of History of Optics Media in the 19<sup>th</sup> century]. *Novoe literaturnoe obozrenie*, 2 (156), 62–76.

*Reitblat 2001* — Reitblat, A. I. (2001). Tsenzura narodnykh knig vo vtoroy chetverti XIX veka [Censorship of the books for people in the 2d quarter of the 19<sup>th</sup> century] In Reitblat A. I. *Kak Pushkin vyshel v genii: istoriko-sotsiologicheskie ocherki o knizhnoy kul’ture Pushkinskoy epokhi [How Pushkin Came into Genius: Historical and Sociological Essays on the Book Culture of the Pushkin Era]* (pp. 182–190). Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.

*Reitblat 2009* — Reitblat, A. I. (2009). Ot Bovy k Bal’montu i drugie raboty po istoricheskoy sotsiologii russkoy literatury [From Bova to Balmont and other works on historical sociology of Russian Literature]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.

*Reitblat 2020* — Reitblat, A. I. (2020). *The Book and the Peasant in the Nineteenth and the Beginning of the Twentieth Century: from Illiteracy to the Religious Book to the Secular Book*. Reading Russia: A History of Reading in Modern Russia, 2, 317–346.



*Sen'kina 2010* — Sen'kina, A. A. (2010). K istorii uchebnoy knigi dlya detey: pervye russkie knigi dlya chteniya i ikh evropeyskie obraztsy [Towards the History of Manuals for Children: First Russian Manuals and their European Sources] In A. S. Obukhov, M. V. Tendryakova (Eds.), *Rebenok v istorii i kul'ture* [A Child in the History and Culture] (Issue 4, pp. 41–69). Moscow.

*Sergienko 2015* — Sergienko, I. A. (2015). Kontseptsii pedagogicheskoy kritiki XIX veka v istorii izucheniya detskoj literatury [Concepts of the Pedagogical Criticism of the 19<sup>th</sup> century in the History of Children's Literature], *Detskie chtenia*, 2 (8), 76–94.

*Shmid 2003* — Shmid V. (2003). *Narratologiya* [Narratology]. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury. (In German).

*Vdovin 2016* — Vdovin, A. V. (2016). “Nevedomyj mir”: russkaya i evropeyskaya estetika i problema reprezentatsii krest'yan v literature serediny XIX veka [‘Unknown World’: Russian and European Aesthetics and the Issue of Representation of Peasants in Literature of the Mid-Nineteenth Century], *Novoe literaturnoe obozrenie*, 141 (5), 287–315.

*Vdovin, Zubkov 2021* — Vdovin, A., Zubkov, K. (2021). New Approaches to Representations of Peasants in Russian Literature. *Russian Literature*, 119, 7–14.

*Vdovin 2023* — Vdovin, A. V. (2023). D'yavol'skoe iskushenie izvozchika: genealogiya i morfologiya odnogo syuzheta [Devilish temptation of a cabman: genealogy and morphology of a literary plot. *Novoe literaturnoe obozrenie*, 3. (In print).

*Vershinina 1997* — Vershinina, N. L. (1997). *Russkaya belletristika 1830–1840-kh godov: (Problemy zhanra i stilya)* [Russian Belle-Lettres of the 1830–40s: Issues of genre and style]. Pskov: Pskovskiy gos. ped. in-t.

*Vitteker 1999* — Vitteker, Ts. (1999). *Graf Sergey Semenovich Uvarov i ego vremena* [Count Sergei Semyonovich Uvarov and his time]. St Petersburg: Akademicheskij proekt. (In Russian).

*Alexey Vdovin*

HSE University (Moscow); ORCID: 0000-0003-0800-0577

THE MODELS OF PEASANT AGENCY IN FICTION FOR COMMON PEOPLE IN THE RUSSIAN EMPIRE, 1839–1861

The traditional narrative on the history of public education and reading in the Russian Empire considers books for “common people” as a genre appeared not earlier than in the 1860s, and en masse only in the 1880s. This article substantially corrects this notion and uses the material of 15 fictional texts created by the educated elite (Mikhail Zagoskin, Vladimir Sollogub, Vladimir Dal’, Vladimir Burnashev, Nikolaj Uspensky, Maria Korsini, Mikhail Mikhailov, Marko Vovchok, etc.) for folk reading in 1839–1861 to prove the existence of the early stage of this type of didactic literature for the people. Using the method of determining so called ‘elementary plots’ for fiction texts, the author identifies 4 groups of texts with different types of plots (plotless, type “Temptation”, type “Violence”, texts about love and marriage), which embody different ideas of who the peasants were as subjects, how they were to interact with each other, with the law, and the authorities. The analysis of the stories becomes the starting point for interpreting the model of peasant agency that the authors of the stories elaborated for the folk. The study shows that while the patriarchal model of the peasant agency dominated in the 1840s and first half of 1850s, on the eve of the abolition of slavery in 1859–61 the democratically minded authors (Marko Vovchok and Mikhail Mikhailov) tried to construct in stories for peasants an emancipated type of agency, with human dignity at its core. The special section of the article describes the intersection of literature for common people of the 1840s with children’s literature of the 1830s.

*Keywords:* reading for peasants, popular literature, agency, didactic literature, theory of modernization

*Анастасия Егорова*

## ДЕТСКИЕ АДАПТАЦИИ РОМАНА ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА «ДЭВИД КОППЕРФИЛЬД» НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описаны адаптации романа Чарльза Диккенса «Дэвид Копперфильд», выполненные на русском языке для детей. Основная цель работы заключалась в том, чтобы определить, менялись ли подходы к работе с романом в разные исторические периоды — в дореволюционные годы, во времена советской власти и в современной России. Для этого были проанализированы доступные на сегодняшний день переводы «Дэвида Копперфильда», ориентированные на детей и юношество. Текст рассматривался как с переводоведческой, так и с филологической и культурологической точки зрения. Исследование показало, что в дореволюционную эпоху одни переводчики обрывали повествование на том моменте, когда заканчивалось описание детских невзгод Дэвида Копперфильда, другие предпринимали попытки создать краткий пересказ всего романа. В Советском Союзе издавались более полные переводы с большим количеством пояснительных сносок и комментариев. Начиная с 2000-х гг. новые попытки адаптировать роман не предпринимались — публиковались переводы англоязычных детских адаптаций и новые редакции ранее выполненных переводов. Это представляется связанным не с политической историей страны, а скорее с эволюцией переводческой этики.

*Ключевые слова:* перевод, история перевода, аннотация переводов, адаптация для детей, детская литература, викторианская литература, Чарльз Диккенс, Дэвид Копперфильд

Роман Чарльза Диккенса, в России известный под заголовком «Дэвид Копперфильд» или «Жизнь Дэвида Копперфильда, рассказанная им самим», впервые начал публиковаться по частям

---

*Анастасия Алексеевна Егорова*  
НИУ Высшая школа экономики  
Санкт-Петербург  
tassia.egorova@gmail.com

DOI: 10.31860/2304-5817-2023-1-23-299-331

в 1849 г. в переводе Федора Миллера в журнале «Москвитянин» под названием «Жизнь, приключения, опыты и наблюдения Давида Копперфильда», и с тех пор многократно переводился на русский язык. Первые переводы, как и оригинал, ориентировались на взрослого читателя, но уже в 1885 г. появилась адаптация романа для детей. В статье исследуется, как именно на протяжении последних двух веков адаптировали «Дэвида Копперфильда» в России. Сохранялись ли одни и те же мотивы и сюжетные элементы романа? Как со временем менялся его слог при адаптации для детского чтения?

Переводам романов Чарльза Диккенса на русский язык посвящено множество исследований, рассматривающих самые разные аспекты этого процесса. Ряд работ описывают его лингвистические особенности, так, Т. Левицкая и А. Фитерман в книге «Теория и практика перевода с английского языка на русский» [Левицкая, Фитерман 1963] опираются на переводы Диккенса для описания средств передачи лексических и грамматических конструкций, не имеющих эквивалента в русском языке. Е. Гарусова в своей работе о переводческой эквивалентности и вариативности рассматривает переводы «Дэвида Копперфильда» в качестве одного из примеров [Гарусова 2007]. Переводы романов Диккенса служат и материалом для более узких исследований, например, А. Симакова изучает функционирование языковых реалий с семантикой «пища» в романах Диккенса и способы их адаптации при переводе на русский язык [Симакова 2011]. Нередко пишут и о филологических аспектах перевода: М. Костионова на примере Диккенса изучает роль художественного перевода в процессе формирования литературной репутации иностранного автора [Костионова 2015]. Эти переводы служат подспорьем для подробного описания знаменитого конфликта «буквалистов» и «кашкинцев» в книге А. Азова «Поверженные буквалисты» [Азов 2013]. Переводы часто подвергаются критике. Пожалуй, статья К. Чуковского в журнале «Звезда» [Чуковский 1929] о переводе «Дэвида Копперфильда» под редакцией Ивана Жилкина — один из самых известных ее примеров. Переводы романа критиковали и до революции, хотя их было еще не так много, а понятие переводческой нормы оставалось весьма размытым. Еще в 1890 г. в «Вестнике воспитания» публикуется небольшой текст, в котором сравниваются переводы А. Архангельской и Л. Шелгуновой [Е. А. 1890]. И К. Чуковский, и автор «Вестника воспитания» пишут о переводах для детей в формате литературно-педагогического очерка.

В этой работе будет предпринята попытка восполнить недостаток исследований, рассматривающих детские адаптации произведений Чарльза Диккенса. Мы будем опираться на международную традицию исследования переводов детской литературы, в том числе на работы А. Потаповой о подходах и критериях перевода [Потапова 2010], Доу Цзина о симплификации в переводе детской литературы [Цзин 2022], а также на тезисы, выдвинутые на конференции об особенностях и трудностях перевода детской литературы, прошедшей в 2008 г. в Париже под руководством Н. Дьямана, К. Жибелло и Л. Кьефе [Diament, Gibello, Kiefé 2008]. Данное исследование — отчасти продолжение анализа переводов «Дэвида Копперфильда», опубликованного в 2022 г. в рамках проекта «Аннотации к переводам» на сайте «Горький», участники которого изучают и сравнивают все опубликованные переводы ключевых произведений викторианской Англии на русский язык.

Исследования романов Чарльза Диккенса, в том числе «Дэвида Копперфильда», обращают внимание на разнообразие выведенных в них персонажей, которых Диккенс наделяет индивидуальными характерами с помощью особенных, свойственных только им синтаксических и речевых оборотов. Благодаря этому язык произведения становится насыщенным и разнообразным. Передача этих особенностей — сама по себе непростая переводческая задача, а в случае адаптации для детей она усложняется меньшим читательским опытом целевой аудитории. Наша гипотеза заключается в том, что с эволюцией русского языка эволюционировали и детские адаптации романа, поскольку обороты, привычные дореволюционному читателю, могли оказаться непонятными советскому или современному ребенку. Более того, «Дэвид Копперфильд» — роман, который многие детские адаптации предлагают прочитать в сокращенном варианте. Мы предполагаем, что в разные исторические эпохи из текста убирали разные отрывки, руководствуясь идеологическими установками того времени. Мы также допускаем, что в связи с этим в адаптациях по-разному смещены акценты повествования Чарльза Диккенса. Наконец, «Дэвид Копперфильд», опубликованный в середине XIX в. — не самое современное произведение. Некоторые реалии становятся все менее понятными не только из-за их принадлежности к иной культуре, но и в связи с тем, что часть понятий устаревает и уходит в прошлое. Поэтому со временем в детских адаптациях все большее место стало уделяться комментированию в форме сносок, пояснений, реального комментария и т. д.

В предисловии к изданию «Дэвида Копперфильда» 1869 г. Чарльз Диккенс написал: «Из всех моих книг я больше всего люблю эту. <...> Есть один ребенок, который мне особенно дорог, и, подобно многим нежным отцам, я лелею его в глубочайших тайниках своего сердца. Его имя — „Дэвид Копперфилд“» [Диккенс 2017, 5–6]<sup>1</sup>. Учитывая, что Чарльз Диккенс умер в 1870 г., не успев дописать роман «Тайна Эдвина Друда», можно с уверенностью сказать, что по его собственному мнению «Дэвид Копперфильд» стал венцом творчества писателя.

Некоторые исследователи связывают такое отношение Диккенса с автобиографичностью романа. На реалистичность по крайней мере некоторых элементов повествования намекает уже само название романа: «The Personal History, Adventures, Experience and Observation of David Copperfield the Younger of Blunderstone Rookery (Which He Never Meant to Publish on Any Account)», которое, кстати, полностью перевел только Иринарх Введенский в 1850 г. — «Давид Копперфильд (младший) из дома Грачи, что в Блондерстоне: Его личная история, приключения, опыты и наблюдения, которых он никогда, ни под каким видом, не намерен был издавать в свет», во всех остальных изданиях это заглавие сокращено.

Далее будет представлен анализ адаптаций романа для детей на русском языке в хронологическом порядке их издания. Перевод А. Архангельской, изданный в 1885 г. в типографии А. А. Карцева, открывает этот ряд.

#### *Перевод А. Архангельской (1885)*

Одна из первых детских адаптаций «Дэвида Копперфильда» на русском языке выходит в 1885 г. в типографии А. А. Карцева, переводчицом выступила А. Архангельская (ее имя узнать, к сожалению, не удалось). На вторую половину XIX в. приходится расцвет детских журналов, в которых печатаются произведения лучших отечественных детских писателей и переводы иностранных авторов, в том числе Льюиса Кэрролла, Марка Твена и Жюль Верна. Появление первого сокращенного перевода «Дэвида Копперфильда» в это время кажется закономерным. Л. Оборин пишет, что одним из самых распространенных образов детской литературы середины века стал «маленький сирота, не оставленный попечением Бога и добрых людей» [Оборин 2020], коим и является Дэвид в детстве. «Детство и приключения Давида Копперфильда младшего» адресовано детям среднего возраста. А. Архангельская

не предпринимает попытки адаптировать роман целиком, а заканчивает повествование на поворотном для Дэвида моменте, когда тот вступает в добрые отношения со своей бабушкой Бэтси Тротвуд, селится в доме мистера Уикфилда и начинает ходить в школу доктора Стронга. Переводчик заканчивает свою адаптацию эксплицитным указанием на окончание детских годов Дэвида Копперфилда и вместе с тем своеобразным «крючком», который, возможно, призван заинтриговать читателя и подтолкнуть к прочтению продолжения истории Дэвида Копперфильда:

Через несколько лет исполнилась моя заветная мечта; я сделался первым учеником, приобрел довольно порядочные познания, надел золотые часы с цепочкой и длинный сюртук. Мне осталось всего несколько месяцев до окончания курса, стало быть детство миновало, я становлюсь не только взрослым, но и образованным человеком, благодаря тетушке Тротвуд, к которой с каждым днем я привязываюсь все сильнее и научаюсь все более ценить ее, а также и остальных своих друзей [Диккенс 1885, 171].

Такое сокращение позволило А. Архангельской сделать достаточно близкий к оригиналу перевод без большого количества сюжетных опущений.

В этой адаптации пропали эпизоды, тесно связанные с британскими реалиями, в первую очередь юридическими и бюрократическими. Например, А. Архангельская сокращает подробное описание жизни мистера Микобера в долговой тюрьме до одной фразы: «Через несколько времени г. Микобер был освобожден судом от тюремного заключения и отпраздновал этот день большим обедом, на который пригласил и меня» [Диккенс 1885, 117]. С одной стороны, у Диккенса жизнь Микобера в заключении описана живо и ярко, с другой — она неразрывно связана с британской пенитенциарной системой. Кульминацией этого эпизода оказывается написание Микобером и другими заключенными петиции в палату общин об изменении закона о тюремном заключении за долги. Вероятно, российским детям среднего возраста эта история была бы просто непонятна без подробного комментария, которого сокращенный перевод не предполагает.

В этом переводе не упоминаются скользкость и отталкивающие черты Урии Хипа, которые Дэвид отмечает при первом же знакомстве с ним и которые позже становятся определяющими качествами первого. Скорее всего, это связано с тем, что Урия полностью раскрывается и становится одним из главных персонажей во

второй половине романа, не переведенной А. Архангельской. Если бы в этой адаптации Дэвид стал испытывать неоправданное отвращение к Урии, которое так и не оказалось бы справедливым, это дало бы ложную отрицательную характеристику Дэвиду.

А. Архангельская также сокращает прямые обращения Чарльза Диккенса к читателю, которые часто бывают нравоучительными и морализаторскими. Вероятно, такое решение связано не с различием моральных позиций автора и переводчика, а с тем, что эти отступления выпадают из динамичного, увлекающего детей повествования о жизни и приключениях Дэвида Копперфильда.

Еще одно заметное отличие этого перевода от оригинала — малое количество диалогов, их содержание чаще всего пересказано в форме текста от автора. А. Архангельская лишает себя одного из ярких способов характеристики персонажей, ограничиваясь лишь описанием их поведения и мнений. Подробнее же всего в этой адаптации представлены жестокие, сопровождаемые избиениями уроки мистера Мэрдстона, которые тот дает Дэвиду. Детально описан путь Дэвида пешком из Лондона в Дувр, не обошедшийся без приключений. Сохранены многие эпизоды из жизни в школе Салем-Хаус. Все это — яркие события из детства Дэвида Копперфильда, которым скорее всего будет сочувствовать юный читатель, неудивительно, что именно они переведены наиболее близко к оригиналу.

Этот перевод отличается довольно сильной domestикацией, А. Архангельская русифицирует текст, например, малютка Эмили мечтает стать не «леди», а «богатой барыней», Дэвид рассказывает, что его няня Пеготти «печет пироги и стряпает», на что Баркис удивляется «Вишь ты» [Диккенс 1885, 49]. Можно было бы предположить, что более русские лексемы используются для передачи речи необразованных людей, но мы видим, что такие слова присущи как извозчику Баркису, так и маленькому Дэвиду, происходящему из благородной семьи. Несмотря на такую domestикацию А. Архангельская сохраняет многие отсылки к литературе, прочитанной Дэвидом. Российские образованные дети, которым, вероятно, был адресован ее перевод, скорее всего, были знакомы с упомянутыми Диккенсом произведениями — «Дон Кихотом» Сервантеса, «Гулливером» Свифта, возможно, и с «Томом Джонсом, найденным» Филдинга.

Таким образом, автор первой из обнаруженных нами адаптаций «Дэвида Копперфильда» для детей сильно сокращает роман, но старается сохранить основные идеи и сюжетные повороты оригинала.



Опущенные фрагменты либо требуют подробного комментария, либо важны для сюжета за пределами переведенного отрывка. Стилистическая особенность этой адаптации — доместикация, делающая текст понятнее, но лишаящая его диккенсовского своеобразия. В заголовке к изданию указано, что «Детство и приключения Дэвида Копперфильда младшего» составлено по Диккенсу. То есть сама переводчица и издатели обозначают эту работу как пересказ для детей.

*Анонимный перевод, изданный товариществом М. О. Вольфа (1886)*

Этот перевод — единственная полная адаптация «Дэвида Копперфильда» для детей, опубликованная до революции. Л. Оборин пишет, что товарищество Маврикия Вольфа «сформировало облик русской детской книги второй половины XIX в.» [Оборин 2020]: в нем издаются не только поэзия, сказки и дидактические рассказы, но и романы, в том числе переводные. Полный перевод «Дэвида Копперфильда» встраивается в ряд иностранных произведений, сформировавших картину иностранной детской литературы того времени наряду с «Алисой в стране чудес» и «Пиноккио», переводы которых также вышли в издательстве Маврикия Вольфа.

Однако в этом анонимном переводе мы видим множество лакун, как сюжетных, так и стилистических. Например, обнаруживаем, что «пропало» несколько персонажей. Среди них — муж мисс Бэтси Тротвуд, история о котором объясняет ее мужененавистничество. Правда, само это качество в переводе ослаблено, например, в отличие от оригинала, она не сравнивает непрестанно Дэвида с его неродившейся сестрой, о которой она тем не менее говорит так, будто сестра в самом деле существует и во многом его превосходит. Исключен из повествования слуга Джеймса Стирфорта Литтимер. Еще один персонаж, связанный со Стирфортом, которого нет в этом переводе — карлица мисс Моучер. Возможно, комичная мисс Моучер пропала в связи с тем, что она откровенно издевается над неким русским князем. Распространено мнение, что такое сокращение, встречающееся в разных переводах, связано с работой цензоров, но достоверных подтверждений этому нет — вполне возможно, что переводчики сами избавлялись от шуток над русским князем, то есть прибегали к самоцензуре. Также нет в этой адаптации героини Розы Дартл, с детства живущей в доме Стирфортов. Таким образом, пропадают три персонажа, дополняющих характеристику Джеймса Стирфорта. В этом переводе нет юной

жены доктора Стронга Энни, а значит, и Урия Хип не обвиняет ее несправедливо в измене мужу, пропущен разговор Дэвида и Урии, в котором последний сообщает, что собирается жениться на Агнес, даже если та не любит его, и наконец Урия не спаивает ее отца. Из-за этих лакун характер Урии в переводе несколько меняется — он по-прежнему отталкивающий тип, но не изверг, и описан менее юрким и беспринципным, чем в оригинале. Вместе с тем меняется и характер Дэвида, переводчик передает его ненависть и отвращение к Урии, но она становится менее оправдана. Ни в принципе отсутствующий Литтимер, ни Урия в этом переводе не оказываются в тюрьме, да и Урия не совершает никаких преступлений. Пропадает как идея о наказуемости зла, так и мысль о ненадежности такого наказания — в оригинале Урия и Литтимер так хорошо ведут себя в тюрьме, что их ставят в пример другим заключенным и думают отпустить на волю.

Один из главных героев романа, мистер Микобер, становится в этом переводе второстепенным. Его заключение в долговой тюрьме описано всего одним абзацем, между ним и Дэвидом не завязывается тесная дружба на фоне совместного преодоления трудностей, он пишет меньше велеречивых писем, в которых жалуется Дэвиду на несправедливые удары судьбы. Мистер Микобер, становясь второстепенным персонажем, снижает социальную значимость романа. Также переводчик не передает речевые особенности героев, в связи с чем пропадает один из показателей их классового различия.

В этом переводе опущено подробное описание того, как директор первой школы Дэвида наслаждается своей работой, точнее, предоставляемой ему возможностью ругать и бить мальчиков. А единственный хороший, заботящийся о детях, преподаватель школы мистер Мелл, который вынужден уйти из-за обвинений Стирфорта в бедности, в переводе упомянут мельком. Диккенс много размышлял как в научных статьях, так и в своих романах о проблемах образования и развития детей. Он разрабатывал новые педагогические теории и способствовал изменениям в системе воспитания детей [Чудин 2008]. Но перевод существенно снижает значимость этих рассуждений в «Дэвиде Копперфильде».

В переводе издания М. О. Вольфа ужас нищенской жизни десятилетнего Дэвида с низами лондонского общества уместается всего в одну главу, это не позволяет читателю вполне погрузиться в атмосферу лондонского дна. В этом переводе в принципе гораздо меньше внимания уделено ценности денег. Помимо сокращения ис-

тории мистера Микобера, беды которого во многом связаны с его неспособностью заработать и сохранить деньги, из повествования исчезла бедная мать мистера Мелла, живущая в богадельне, а также муж мисс Тротвуд, регулярно выпрашивающий у нее деньги. Опущен фрагмент, где Дэвид сообщает мистеру Спенлоу о том, что бабушка его оказалась разорена, а значит он не может платить за свое обучение прокторскому<sup>2</sup> делу и про себя опасается, что больше не сможет жениться на своей возлюбленной мисс Спенлоу из-за разницы в финансовом положении.

В этой адаптации эмоции персонажей изображены несколько приглушенными. Переводчик почти совсем не описывает чувства, охватившие Дэвида при первой встрече с Дорой, его решение жениться на ней кажется поспешным. Дора здесь не переживает из-за смерти отца и производит впечатление совершенно черствой и глупой девушки — тем непонятнее выбор Дэвида.

Переводчик опускает некоторые реалии и детали. Список книг, доставшихся Дэvidу от отца, сокращен, из него пропали малоизвестные российскому читателю произведения: «Приключения Перрегрина Пикля», «Приключения Родрика Рэндона», «Путешествия Хамфри Клинкера» Т. Смоллетта, «История Тома Джонса, найденный» Г. Филдинга. Некоторые детали остаются совсем непонятными, например, не переведено ни одно объяснение того, кто же такой проктор и чем он отличается от судьи, в связи с чем читателю сложно понять, какую профессию выбрал Дэвид, особенно учитывая, что сам персонаж поначалу тоже не понимает, чем именно занимаются ее представители.

Перевод, изданный товариществом М. О. Вольфа, вышел сильно упрощенным и сокращенным — юному читателю, возраст которого издатель не уточняет, не предлагают узнать британское общество и проследить за развитием многогранных персонажей Диккенса. Полностью в нем сохраняются лишь авантюрные отрывки вроде путешествия Дэвида пешком из Лондона в Дувр или эпизоды, в которых ребенок может с легкостью посочувствовать персонажу вроде жестоких уроков мистера Мэрдстона. Поэтому этот текст тоже приходится назвать не переводом, а упрощенной адаптацией, причем в этот раз сокращения нельзя оправдать частичным переводом романа. Отметим однако, что издательство Маврикия Вольфа стояло у истоков детской переводной литературы, его переводчики не могли опереться на предыдущий опыт подобных работ. Это может объяснить и до какой-то степени оправдать радикальные сокращения, описанные выше.

*Перевод Марии Ловцовой*<sup>3</sup> (1903)

Этот текст — еще один пример частичного перевода романа. Мария Ловцова заканчивает повествование чуть раньше, чем А. Архангельская, в тот момент, когда мисс Бэтси Тротвуд решает стать опекуном Дэвида, то есть в этом издании читатель не узнает о том, что главный герой пойдет в новую хорошую школу. Сам Диккенс проводит определенную разделяющую сюжет черту именно в этом месте, он пишет: «Thus I began my new life, in a new name, and with everything new about me. Now that the state of doubt was over, I felt, for many days, like one in a dream. <...> ...a curtain had for ever fallen on my life at Murdstone and Grinby's. No one has ever raised that curtain since» [Dickens 1849, vol. 1 280–281].

Мария Ловцова переводит этот отрывок так:

Таким образом я вступил в свою новую жизнь с новым именем и при новой обстановке. Судьба моя была решена; в этом уже не могло быть никаких сомнений, но я все-таки после этого знаменательного дня бродил как бы во сне, не веря тому, что все кончилось так благополучно. Ясное всего я сознавал, что словно завеса опустилась между мною и моим прошлым со всеми его радостями и страданиями, и что я стою на рубеже новой жизни [Диккенс 1903, 144].

Перевод М. Ловцовой был опубликован в 1903 г. в журнале для детей старшего возраста «Юный читатель» под заглавием «Детские годы Давида Копперфильда». Для этого журнала публикация романа, хоть и адаптированного, стала скорее исключением. В 1903 г. «Юный читатель» выпустил несколько номеров, включавшие в себя только одно произведение, но чаще это были рассказы или повести. В большинстве номеров публиковались иллюстрированные истории и статьи об окружающем мире.

Как и в переводе 1885 г., в тексте Ловцовой используется доместикация, малютка Эмми называет родителей Дэвида *барином* и *барыней*, а не *джентельменом* и *леди*. Ловцова заменяет Прегрина Пикля, не самого известного в России героя сатирического романа-воспитания Т. Смоллетта, на Дон Кихота: «I hazarded the observation that something or somebody — I forget what now — was like something or somebody in *Peregrine Pickle*» [Dickens 1849, vol. 1, 119–120] переведено «Однажды, в рекреационное время, я в разговоре с Стирфортом сделал случайно замечание о ком-то, что он напоминает мне *Дон-Кихота*» [Диккенс 1903, 62].

С другой стороны, переводчица нередко сохраняет британские реалии и на некоторые из них дает сноски, например, она поясняет:

«Шиллинг — около 50 коп.» [Диккенс 1903, 38], «Бедлам — дом умалишенных в Лондоне» [Диккенс 1903, 129].

Как и А. Архангельская, М. Ловцова опускает эпизоды, которые будут значимы уже во взрослой жизни Дэвида Копперфильда. В этом переводе Дэвид не ходит к друзьям мистера Мэрдстона, которые насмеваются над ним, о чем он вспомнит много лет спустя, Дэвид не наблюдает за спящим Стирфортом, эту сцену он вспомнит гораздо позже, когда будет смотреть на выброшенное на берег тело погибшего Стирфорта, его товарищ Томми Трэддльс описан гораздо менее подробно, чем в оригинале, — по-настоящему близки они станут в непереуведенной части книги.

Исключены эпизоды, ярко характеризующие именно маленького Дэвида и его окружение. Например, в переводе Ловцовой нет сцены увольнения мистера Мелла, а ведь там особенно ярко раскрывается характер Стирфорта, Трэддльса и самого Дэвида. Первый ни во что не ставит бедного преподавателя и заставляет его уйти из школы лишь потому, что он беден и потому что его мать живет в богадельне. Трэддльс пытается пристыдить Стирфорта, а Дэвид переживает, что рассказал Стирфорту о матери учителя, сочувствует мистеру Меллу, но ничего не говорит. При этом директор школы хвалит Стирфорта. Ю. Левин в статье «Диккенс и царская цензура» приводит отрывок из рапортов чиновника особых поручений В. И. Кузнецова: «На страницах: 108-й–114-й представлена печальная картина из быта одного учебного заведения в Англии, где один из учеников за оскорбление своего учителя не только не наказывается, но даже получает от начальника заведения публичную похвалу. Такое изображение, прямо противное нашим нравам и понятиям о воспитании, может иметь дурное влияние на молодых людей, читающих журналы» [Левин 1962, 275].

Вместе с тем М. Ловцова сохраняет юмористическую сцену, опущенную большинством переводчиков, в которой Дэвида обманывает и обворовывает официант постоялого двора, в котором он останавливается во время своей первой самостоятельной поездки в школу. Такие отрывки делают текст забавным, а это одна из важных и неотъемлемых особенностей оригинала. Возможно, юмор Диккенса, во многом играющий на недомолвках, переводчики позволяли себе сохранять в адаптациях для старшего возраста, коей является работа М. Ловцовой, но не для среднего и младшего.

В целом, этот перевод остается верным оригиналу, переводчица не добавляет текст от себя и опускает немногие эпизоды, возможно, прибегая к самоцензуре. Изредка она заменяет диалоги

на прозаический пересказ. Стилистически этот перевод стремится приблизиться к оригиналу. Как и в работе А. Архангельской, здесь используются элементы доместикации, но в гораздо меньшей степени.

*Анонимный перевод (1908), приложение к журналу «Путеводный огонек»*

Этот перевод — первая попытка уместить всю жизнь Дэвида, описанную Диккенсом, в очень кратком изложении. В данном случае речь идет скорее о кратком пересказе с сохранением лишь некоторых эпизодов в соответствии с оригиналом. Переводчик пренебрегает отступлениями, описаниями природы и города, обращениями автора к читателю, он сохраняет только сюжетную канву. В связи с этим в переводе пропадают авторский стиль, речевые характеристики персонажей и особенности диккенсовского письма. Такой подход к переводу может быть связан с описанной выше популярностью приключенческой литературы для мальчиков, возросшей на рубеже веков. Фиксируя свое внимание на фабульной стороне, переводчик приближает роман Диккенса к авантюрному жанру.

Автор русского текста исключил из повествования по меньшей мере семь персонажей. Таким образом, знаменитая галерея британских персонажей Диккенса заметно оскудела.

Пропала первая и единственная попытка матери Дэвида восстать против Джейн Мэрдстон, мать Дэвида в этом переводе представляется более слабой и безвольной, чем в оригинале; опущены расспросы кучера Баркиса о Пеготти, в которую он влюблен — так пропадает описание сложных человеческих чувств, свойственных не только леди и джентльменам, но и простым людям; исключен эпизод, где говорится о первой встрече Стирфорта и мистера Пеготти, что снижает градус отвратительного двуличия первого. В этом пересказе совсем не описана жизнь Дэвида в Лондоне, где он в свои десять лет испытывает страшные лишения, работает на фабрике за мизерные деньги, сначала живет у мистера Мэрдстона, а потом навещает его в долговой тюрьме. Эта коллизия представлена так, будто Дэвид решил сбежать к мисс Бэтси Тротвуд просто потому, что ему не понравилось мыть бутылки. Удалено описание школы доктора Стронга, разительно отличающейся от школы Салем-Хаус, а также описание семейства доктора Стронга, а значит, опущен устроенный Урией Хипом скандал с юной женой доктора и ее кузенном. Таким образом, все эти персонажи получают усеченные харак-

теристики. Не описан первый кутеж Дэвида, устроенный Стирфортом, эпизоды совместной жизни с Дорой сокращены до нескольких абзацев. Все это приводит к тому, что действия персонажей становятся почти не мотивированными, герои романа представляются неуравновешенными людьми. При чтении этого текста складывается ощущение, что переводчик старался сохранить логику сюжета в описании детских лет Дэвида Копперфильда, но с момента его прибытия в Лондон и начала самостоятельной жизни пропадает все больше и больше элементов повествования и персонажей. Возможно, переводчику казалось, что юному читателю будет интереснее познакомиться с детством героя, но, в отличие от А. Архангельской и М. Ловцовой, он не ограничился переводом лишь начала романа.

Подробно описаны издевательские занятия мистера Мэрдстона с Дэвидом, травмирующие не только самого мальчика, но и его мать. Тщательно сохранено описание пути Дэвида с мистером Меллом до Салем-Хауса, включая их посещение матери мистера Мелла, что позволяет в полной мере сохранить коллизию с оскорблением, нанесенным Стирфортом Меллу. Интересно, что между этим пересказом и выходом перевода М. Ловцовой прошло всего пять лет, но в 1908 г. этот эпизод, опущенный в тексте Ловцовой, уже не подвергся цензуре. Полностью воспроизведено описание путешествия Дэвида из Лондона в Дувр, сохранены образы сомнительных персонажей, с которыми он встречается в дороге. Ближе к оригиналу переведено разоблачение Урии Хипа мистером Микобером, но этот момент не согласуется с тем, что многие злодеяния Урии в переводе опущены.

На наш взгляд, переводчик старается увлечь читателя элементами романа-путешествия и романа-воспитания, которые, несомненно, играют важную, но не исключительную роль в тексте Диккенса. Уместить весь роман в одном выпуске приложения к журналу, конечно, не удалось. Какая-либо последовательная стратегия его адаптации для детей среднего возраста, которым адресован журнал, здесь не прослеживается. Эту работу можно назвать сокращенным пересказом, а не переводом, поскольку переводчик не преследует обязательную переводческую цель создания у русского читателя ощущения, аналогичные впечатлениям английского читателя.

*Перевод А. Бекетовой (1939)*

Этот сокращенный перевод, адресованный детям старшего возраста — одна из наиболее полных адаптаций такого рода. Согласно

карточке каталога Российской национальной библиотеки его автором является Александра Андреевна Бекетова (1860–1923). Тем не менее, поскольку других подтверждений, что за инициалом «А.» скрывается именно эта переводчица, обнаружено не было, а текст опубликован в «Детиздате» через шестнадцать лет после ее смерти, мы не можем с полной уверенностью утверждать, что она — автор данного перевода.

А. Бекетова следует за текстом оригинала и пропускает совсем немного эпизодов. Например, как и во всех выше рассмотренных дореволюционных переводах, не описывается эпизод с рубашкой, в которой родился Дэвид, и попытками ее продать<sup>4</sup>. Вообще удивительно, что все переводчики, включая тех, кто делал почти полный перевод, вовсе пренебрегали первыми страницами романа, задающими юмористический, игровой тон всему произведению, и зачастую начинали свой текст со второй главы. Вряд ли эту закономерность объясняет детская целевая аудитория.

Несмотря на то что в своей работе А. Бекетова стремится бережно сохранить фабулу, сюжетные коллизии, архитектонику романа, образы героев и стиль повествования, местами она упрощает текст. Например, в ее переводе читатель не найдет описания петиции об улучшении условий содержания заключенных, которую составили мистер Микобер с другими арестантами. А. Бекетова лишь вскользь упоминает, что мистер Микобер подал некое прошение. Таким образом и здесь социальная значимость романа несколько снижается. Иногда текст упрощается за счет исключения культурных отсылок: так, письмо мистера Микобера, не в первый раз потерявшего все свои сбережения, лишилось отсылок к Священному писанию, упоминания королевского суда и цитаты из стихов Роберта Бернса. Сравним, в каноническом переводе Александры Кривцовой и Евгения Ланна этот отрывок передан так:

Дорогая сударыня, а также и вы, Копперфилд!

Прекрасная страна обетованная, показавшаяся на горизонте, снова заволоклась непроницаемым туманом и исчезла навсегда из глаз несчастного, потерпевшего крушение существа, чья Судьба решена!

Другой приказ об аресте выдан (его величества верховным судом Королевской Скамьи в Вестминстере) по другому делу Хипа v. (V. — versus (лат.) — против.) Микобера, и ответчик по этому делу стал жертвой шерифа, обладающего законной юрисдикцией в этом судебном округе.

И день настал, и час настал.

И бой идет.



Совсем близки Эдварда гордого полки и цепи рабства!

Обреченный их влачить, я скоро закончу свое жизненное поприще (ибо душевные мучения выносимы до известного предела, а этого предела я достиг). Да благословит вас бог! Быть может, в будущем какой-нибудь путник из любопытства и искреннего — хочу надеяться — сочувствия посетит место заключения, отведенное для должников сего города, и задумается, увидев на стене напарпанные ржавым гвоздем загадочные инициалы У. М.

Р. С. Я распечатал это письмо, чтобы сообщить, что наш общий друг мистер Томас Трэдлс (он еще не покинул нас и пребывает в добром здравии) уплатил сполна всю сумму долга и издержки от имени великодушной мисс Тротвуд, и я вместе со своим семейством нахожусь на вершине земного блаженства [Диккенс 2017, 820–821].

А вот как это письмо переводит А. Бекетова:

Дорогая мэм и Копперфильд! — писал он. — Благодаря проискам Уриа Гиппа я вновь арестован за неуплату по другому выданному ему мною векселю, и дни мои в долговой тюрьме сочтены.

Под этим была приписка:

Я вскрыл письмо, чтобы сообщить вам, что наш общий друг мистер Томас Трэдлс (он еще не уехал отсюда и прекрасно выглядит) уплатил по векселю со всеми расходами от имени благородной мисс Тротвуд, и я с семьей на вершине земного блаженства! [Диккенс 1939, т. 2, 359]

Необходимо отметить, что в переводе А. Бекетовой речевая характеристика мистера Микобера в целом передана верно. Вот лишь одно из его велеречивых высказываний в этой адаптации: «Я нашел своего друга Копперфильда не в одиночестве, но за дружеской трапезой в обществе вдовствующей дамы и, по-видимому, ее отпрыска, словом — ее родного сына. И я сочту за честь быть им представленным» [Диккенс 1939, т. 1, 274]. Однако грамматическими ошибками и акцентом многих персонажей А. Бекетова пожертвовала, не пытаясь найти им релевантный эквивалент в русском языке.

Интересно, что в этом издании все персонажи обращаются к друг с другу на «вы», включая Дэвида, его мать и слуг. Предположительно это могло бы быть связано с советской переводческой тенденцией передавать английское *you* местоимением второго лица множественного числа.

Некоторые высказывания меняют оттенки, теряют свой смысл из-за подстрочного перевода. Например, друзья мистера Мэрдстона

говорят: «*Алло!* Мордстон! А мы уже считали вас мертвым!» [Диккенс 1939, т. 1, 27] — но телефона у них, конечно же, нет. «*Алло*» в данном случае выступает транслитерацией английского междометия «*Hello*», выражающего удивление. Но в русском языке это междометие используется только в телефонном разговоре и в публикации 1939 г. вводит читателя в недоумение.

В переводе встречаются и ошибки, например, директор второй школы Дэвида назван *начальником*: «Мистер Уикфильд представил меня моему новому *начальнику* — доктору Стронгу» [Диккенс 1939, т. 1, 237], тогда как в оригинале сказано всего лишь «and was introduced to my new *master*, Doctor Strong» [Dickens 1849, vol. 1, 294], то есть школьному директору, это одно из прямых значений английского *master*.

Список книг для чтения Дэвида сохраняет свою «английскость», романы Смоллетта и Филдинга оставлены в нем с пояснительными сносками. Сноска в этом издании немало, но не все из них кажутся необходимыми: пояснены не только *Перегрин Пикль*, *Жиль Блаз*, *Тантал* и *стоики*, но и значение таких слов, как *бакенбарды*, *вульгарный* и *девиз* [Диккенс 1939, т. 1, 471–475].

В этой адаптации переводчица стремится сделать текст как можно более доступным для читателя. Когда Дэвид находит выброшенное на берег тело Стирфорта, Диккенс пишет: «...he led me to the shore. And on that part of it where she and I had looked for shells, two children — on that part of it where some lighter fragments of the old boat, blown down last night, had been scattered by the wind — among the ruins of the home he had wronged — I saw him lying with his head upon his arm, as I had often seen him lie at school» [Dickens 1850, vol. 2, 324]<sup>5</sup>. Упоминания руин оскорбленного дома и школы достаточно, чтобы понять, что речь идет о Стирфорте. Бекетова же переводит: «...и здесь, где когда-то мы с Эмилией детьми собирали ракушки, а теперь обломки разбитой этой ночью старой баржи, обитателям которой Стирфорт причинил столько зла, — лежал он, заложив руку под голову так, как часто я видел его лежащим в дортуаре Салемской школы...» [Диккенс 1939, т. 2, 372]. Читателю не приходится вспоминать, за каким же спящим наблюдал Дэвид в школе, и эта лаконичная в оригинале отсылка не так живо поражает нас.

Упрощение текста выражается и в доместикации: *эсквайер* переведен как *его благородие*, встречаются русские устойчивые выражения вроде «откладывает в долгий ящик» и «в путь-дорогу».

Эта адаптация публикуется в 1939 г. одновременно с «Волшебником Изумрудного города» А. Волкова, который написан по мотивам книги Л. Ф. Баума «Удивительный волшебник из страны Оз» (1900), а незадолго до этого, в 1936 г., выходит «Золотой ключик» А. Н. Толстого по мотивам «Приключений Пиноккио» К. Коллоди (1881). Можно сказать, что 1930-е гг. стали эпохой публикации адаптаций зарубежных произведений для советских детей. А. Бекетова уходит от оригинала в гораздо меньшей степени, чем Волков и Толстой, ее работу скорее можно назвать адаптированным переводом. Принципы адаптации связаны с изменением целевой аудитории — текст, опубликованный в «Детиздате», адресован детям, живущим в другой стране в другую эпоху, далеко не все диккенсовские реалии могут быть им понятны.

В целом, этот перевод с уверенностью можно назвать успешным. Он дает читателям возможность познакомиться с романом в близком к оригиналу виде, где упрощения осуществляются за счет доместикации, сокращения некоторых подробностей и комментирования незнакомых реалий в сносках, но не за счет исключения многих эпизодов и важных деталей.

#### *Перевод Елизаветы Бекетовой (1953), «Детгиз»*

Это полный перевод романа, почти не опускающий деталей, влияющих на развитие сюжета романа. Он был издан в «Детгизе» в серии «Школьная библиотека. Для семилетней школы». Перевод отредактировала Елизавета Шишмарева.

Пожалуй, единственная лакуна в этом переводе, из-за которой характеры некоторых персонажей раскрываются не полностью — это эпизод с обвинением Энни в измене доктору Стронгу. В этом варианте Урия Хип не вмешивается в чужую жизнь, мистер Дик не оправдывает Энни и выглядит лишь веселым чудаком, Энни не предстает скромной и верной женой, а у читателя могут остаться сомнения в ее верности мужу.

Другие сокращения в этом переводе касаются, главным образом, деталей. Например, история падшей Марты рассказана целиком за исключением эпизода, когда она чуть не топится в Темзе. Из-за этого спасение Эмили и ее возвращение к дяде не становится для Марты душеспасительной задачей, уберегающей ее от греха. А Дэвид не совершает очередного благородного поступка и не одергивает Марту, почти уже ступившую в воду. В этой главе, как и

в нескольких других, сокращены подробные описания местности, окружающей героев.

В переводе Е. Бекетовой исключен один из эпизодических персонажей, муж мисс Бэтси Тротвуд, бросивший ее и, несмотря на это, периодически требующий у нее финансовой помощи. В оригинале бабушка Дэвида Копперфильда сначала кажется читателю взбалмошной дамой с ярко выраженной мизандрией, затем она, когда заботится о юном Дэвиде, вызывает к себе теплые чувства, а к концу романа, встретившись с бывшим мужем и рассказав свою историю, вызывает только симпатию. Отсутствие последнего эпизода лишает ее возможности полностью раскрыться читателю. Также Е. Бекетова не предпринимает попытки передать акцент и ошибки в речи некоторых персонажей, в связи с чем и в этом варианте перевода теряется один из признаков классовой дифференциации персонажей.

В этом издании «Дэвида Копперфильда» много сносок, объясняющих британские реалии, единицы измерения и некоторые устойчивые выражения, как, например, «родиться с серебряной ложкой во рту», сноски также иногда объясняют игру слов, как, например, здесь: «Бабушка Копперфильда считает имя „Пеготти“ языческим, так как оно созвучно английскому слову „пэген“ — „язычник“» [Диккенс 1953, 18]. Большое количество сносок позволило переводчику и редактору не прибегать к русификации и в то же время сделать текст понятнее русскому читателю.

Эту работу можно охарактеризовать как один из самых близких к оригиналу переводов «Дэвида Копперфильда», изданного для детей. Текст содержит небольшие сюжетные лакуны, но стиль Диккенса в целом сохранен.

### *Перевод Натальи Рейн (2004), «Детство. Отрочество. Юность»*

Это — перевод английской адаптации, выполненной Мальвиной Фогель в 1992 г., предпринявшей попытку пересказать роман целиком на двухстах сорока страницах, половина из которых занята иллюстрациями. В связи с этим здесь речь идет скорее об описании особенностей англоязычной адаптации М. Фогель, которую Н. Рейн перевела довольно точно. На обложке русского издания этой адаптации поясняется:

...впервые в России выпускается обширная книжная серия, где каждая страница текста сопровождается ярким рисунком. На читателя,

особенно юного, начинающего, это производит двойное эмоционально-психологическое воздействие. Вступление в сферу чтения — это непростой процесс, важная часть образования и развития. Детям бывает сложно сразу одолеть толстый классический том. Вот почему библиотека «Иллюстрированная классика» представляет лучшие образцы пересказа всемирно известных произведений, а переводы выполнены лучшими российскими мастерами [Диккенс 2004].

В этом пересказе опущены подробные описания и второстепенные эпизоды вроде встречи Дэвида с официантом-обманщиком по дороге в школу Салем-Хаус. Из-за этих сокращений меняются характеры героев, так, в самом начале пересказа мисс Тротвуд говорит матери Дэвида, что у той непременно должна родиться девочка, а «когда до мисс Бэтси наконец дошло, что вместо девочки родился мальчик, она с досады запустила в доктора шляпкой и заявила, что ноги ее в этом доме больше не будут» [Диккенс 2004, 10]. Ее поведение кажется еще более удивительным и менее оправданным, чем в оригинале, из-за того, что не передан ее ободряющий разговор с матерью Дэвида, а лишь сказано, что она напугала последнюю, прижав нос к окну. Пеготти же и вовсе «уговаривает» Дэвида поехать с ней в Ярмут, тогда как в оригинале ему самому не терпится отправиться с ней, и он опасается, что мать не отпустит его. В этой адаптации, когда Дэвид решает учиться на проктора, он рассказывает об этом бабушке и добавляет: «боюсь, что для того чтоб выучиться на проктора, нужно много денег» [Диккенс 2004, 104]. Складывается ощущение, будто Дэвид выпрашивает деньги у бабушки, тогда как в оригинале он поначалу противится идее учиться на проктора, поскольку не хочет, чтобы бабушка платила за его обучение.

Сокращения приводят к неувязкам в сюжете. Жизнь Дэвида в Лондоне почти совсем не описана, о бедствиях Микоберов, у которых живет Дэвид, читатель узнает очень мало, у них появляются некие родственники в Австралии, упоминание которых отсутствует у Диккенса. Но позже, как и в оригинале, Томми Трэддлз живет у Микоберов, сам мистер Микобер работает у Урии Хипа, мисс Тротвуд предлагает ему перебраться в Австралию вместе с мистром Пеготти и Эмили, австралийские же родственники пропали из этого пересказа так же неожиданно, как появились в нем.

Дэвид решает уехать из Лондона не из-за нечеловеческих условий существования, на которые он оказался обречен в десять лет, а «потому что оставаться без Микоберов в Лондоне ему не хотелось»

[Диккенс 2004, 58]. Такое сокращение меняет взгляд на характер Дэвида, искажает сюжет романа и лишает его социальной значимости.

М. Фогель сокращает описание первой жены Дэвида Доры, в связи с чем становление этого персонажа выходит скомканным. Читателю непонятно, что первая «маленькая жена» напоминает мать Дэвида и что повзрослев, он женится на Агнесе, напоминающей его бабушку.

Данный текст является пересказом, поскольку сюжет оказался сильно изменен, и он вряд ли дает адекватное представление о романе Диккенса, облегчая читателю «вступление в сферу чтения». Его публикацию можно объяснить тем, что в 1990-х гг. произошел переход от плановой экономики к рыночной, в России возник книжный рынок, стал значим фактор коммерческого успеха. На книжный рынок хлынули переводы произведений зарубежных авторов. Качество переводов существенно снизилось. Пересказ «Дэвида Копперфильда», выполненный Мальвиной Фогель, не выбивается на фоне легкой и быстро печатающейся детской литературы того времени.

*Перевод Иринарха Введенского (1851, в редакции 2007 г.)*

Этот перевод был впервые опубликован в 1851 г. в «Отечественных записках» и не был предназначен для детской аудитории. Иринарх Введенский — пожалуй, один из самых известных переводчиков с английского языка, работавших в XIX в. Он переводил Чарльза Диккенса, Уильяма Теккерея, Шарлотту Бронте, Фенимора Купера, Каролину Нортон. Все его работы отличались свободным обращением с оригиналом: Введенскому были свойственны как стилистические, так и смысловые дополнения и изменения. «Дэвид Копперфильд» не стал исключением, что отмечал еще К. Чуковский, редактировавший этот перевод:

Переводчик иногда до того распоясывается, что придает фразам Диккенса прямо противоположный им смысл. У Диккенса, например, сказано: «короткие руки». Он переводит: «длинные руки». Диккенс пишет: «есть надежда». Он переводит: «надежды нет». У Диккенса: «дни». Он переводит: «ночи». У Диккенса: «без всякого неудовольствия». Он переводит: «с явным неудовольствием». <...> Но главный грех Иринарха Введенского — его страстная любовь к отсебятинам. Чуть только ему померещится, что Диккенс ослабел, сплеховал, он начинает писать вместо Диккенса, дополнять и украшать его текст.

У Диккенса, например, сказано просто: «умылся». Введенскому этого мало, и он приписывает от себя такие строки: «Вымыл руки и лицо, сбрил бороду, закрутил усы и даже примаслил волосы» [Чуковский 1929, 194–195].

Несмотря на эти очевидные сегодня недостатки перевода Введенского, его текст выдержал множество переизданий с разными вариантами редактур. В 2007 г. издательство «Эксмо» выпустило в очередной раз отредактированный перевод Введенского.

Редактор Л. Кондрашова убрала из этого издания некоторые устаревшие витиеватые обороты, которые мы находим в предыдущих публикациях перевода, изменила синтаксис фраз на более современный. Но некоторые неточности и фрагменты, дописанные Введенским, сохраняются и в этом издании. Например, когда Дэвид и его одноклассник Стирфорт впервые подъезжают к Ярмуту, Диккенс пишет: «I was so concerned, I recollect, even for the honour of Yarmouth, that when Steerforth said, as we drove through its dark streets to the inn, that, as well as he could make out, it was a good, queer, out-of-the-way kind of hole, I was highly pleased» [Dickens 1850, vol. 2, 70–71]. То есть Стирфорт буквально называет Ярмут «хорошей, забавной, необычной дырой». В издании перевода Введенского 1870 г. мы читаем: «Я был так взволнован разными воспоминаниями и ощущениями, что даже не заметил, когда наш экипаж покатился по узким и тесным улицам этого города, ознаменованного рождением моей няни» [Диккенс 1870, ч. 1, 439]. Дэвид здесь взволнован не тревогой за честь Ярмута, а своими воспоминаниями и ощущениями. И. Введенский немного переписал текст Диккенса. Интересно отметить, что эти смысловые изменения К. Чуковский приписывает И. Жилкину, под редакцией которого «Дэвид Копперфильд» вышел в «Госиздате» шестьдесятю годами позже, в 1929 г. В издании «Эксмо» предложен следующий перевод: «Я был так взволнован, когда наш экипаж катился по узким и тесным улицам этого города, что даже не расстроился, что Стирфорт назвал его настоящей захолустной дырой» [Диккенс 2007, 330]. Этот перевод ошибочен: как было сказано выше, Стирфорт вовсе не назвал Ярмут «захолустной дырой», и именно это обрадовало Дэвида.

В редакции Л. Кондрашовой текст не был упрощен, не был сопровожден подробными комментариями и сносками, то есть фактически не был адаптирован для детей. Ни Диккенс не задумывал свой роман как детский, ни И. Введенский не адресовал свой перевод юному читателю. В связи с этим сложно предположить, почему это

переиздание дореволюционного перевода «Дэвида Копперфильда» было помещено в серию «Всемирная детская классика».

*Перевод Веры Дорофеевой (2009), Издательский Дом Мещерякова*

Этот перевод входит в серию «Книга с историей». Впервые он был опубликован в 2009 г., но этого издания найти не удалось, поэтому мы опираемся на текст переиздания 2021 г. Судя по находящимся в открытом доступе отрывкам текста, опубликованного в 2009 г., при переиздании перевод изменений не претерпел.

Судя по всему, речь идет о переводе английской адаптации, но когда и кем именно она была сделана, узнать не удалось. Самые известные детские адаптации романов Чарльза Диккенса выполнила его внучка Мэри Анджела Диккенс, иллюстрации Гарольда Коппинга, использованные в книге Издательского Дома Мещерякова, были созданы в 1893 г. для изданий именно ее текстов. Но перевод В. Дорофеевой далек от адаптации «Дэвида Копперфильда» М. А. Диккенс.

Здесь повествование ведется от третьего лица, тогда как во всех выше рассмотренных переводах сохранялось оригинальное повествование от лица Дэвида. В этом пересказе почти полностью исчезли диалоги, в связи с чем сюжет развивается гораздо быстрее. Этому способствуют и многочисленные опущения. Например, сцена, где мать Дэвида выходит замуж за мистера Мэрдстона, описана всего в трех предложениях: «Чуть позже появился в его воспоминаниях и другой образ. Это был джентльмен с чёрными бакенбардами. Джентльмен этот сначала провожал их из церкви, потом стал появляться чаще, и однажды, когда Дэвид вернулся домой с каникул, оказалось, что этот джентльмен — его новый отец» [Диккенс 2021, 105–106]. Пропали такие значимые персонажи, как Стирфорт и мистер Микобер.

Сокращенное повествование, занимающее всего несколько страниц, оканчивается, как и многие другие адаптации, принятием Дэвида в дом бабушки. Исключение из перевода романа многих персонажей, искажение стиля, редукция юмора, лишь частичное сохранение сюжета вынуждают признать, что этот перевод далек от текста Диккенса. Однако в предисловии к этому изданию говорится:

Чтобы стать поклонником творчества Чарльза Диккенса, не обязательно ждать, пока подрастёшь. Для начала можно познакомиться



с героями самых известных его произведений, специально пересказанных для детей. И не только. Разве тебе не хочется чуть больше узнать о прабабушках и прадедушках: чем они занимались? Как одевались? Что читали? Перед тобой, читатель, необычная книга. В ней не только описаны приключения Оливера Твиста и Малютки Тима, Дэвида Копперфильда и Малышки Нелл... У этой книги есть своя история. Сто лет назад её страницы листали английские девочки и мальчики, они с увлечением рассматривали рисунки, смеялись и плакали вместе с её персонажами. Быть может, именно это издание, в мельчайших деталях воспроизводящее старинную книгу, поможет и тебе полюбить произведения великого английского писателя [Диккенс 2021, 4].

### *Заключение*

Большинство дореволюционных переводчиков предпочитают ограничиваться описанием первых лет жизни Дэвида до того момента, как он встретил мисс Бэтси Тротвуд и его жизнь изменилась к лучшему. В 1939 г. Т. Габбе пишет:

Едва только в каком-нибудь журнале появляется роман, первая часть которого посвящена детству героя, как эта часть незамедлительно отсекается, переиздается с легкими подчистками и сокращениями, облекается в подходящий переплет с картинкой и переходит в распоряжение детских библиотек, — иной раз еще раньше, чем писатель успеет довести своего героя до совершеннолетия. <...> Нельзя сказать, что книги эти пользуются у детей безусловным и одинаковым успехом. Скорее — наоборот. Лишь немногие из книг этого рода завоевывают читателя-подростка. ...книги, потребовавшие от авторов большой глубины анализа и широты синтеза, умения сочетать лирическое с объективным, личное с общественным, — по недоразумению часто относят к числу детских книг, — только потому, что, целиком или в первой своей части, они посвящены детству и отрочеству [Габбе 1939, 4].

Т. Габбе добавляет, что успехом у детей пользуются те книги, автор которых описывает ребенка со взглядом в будущее, а не оглядывается назад, чтобы проанализировать свое становление, — к такому повествованию юному читателю сложнее присоединиться. Возможно, именно поэтому сокращенные адаптации «Дэвида Копперфильда» не стали классикой детской литературы: Диккенс пишет свой роман с позиции взрослого, он рассказывает и анализирует, как Дэвиду удалось стать писателем, из-под пера которого выходит роман «Дэвид Копперфильд».

В сокращенных переводах исключения некоторых характеристик персонажей продуманы и объясняются тем, что в оригинале в полной мере они раскрываются позже. Эти тексты, несмотря на то что издатели называют их переводами, справедливее назвать адаптациями, поскольку русский текст сильно отличается от оригинала, ориентируясь на другую аудиторию, которая в силу своего возраста и принадлежности к иной культуре меньше осведомлена о реалиях, описываемых в романе. Более того, в середине XIX в. Россия переживала цензурный террор, ослабевший после смерти Николая I. Цензурные ограничения затронули и произведения Диккенса, в том числе «Дэвида Копперфильда», переводы которого было запрещено публиковать по мере выхода новых частей в Великобритании — кто знает, не напишет ли Диккенс что-нибудь неприемлемое в следующей части? Роман смогли издать на русском языке только после того, как он был окончен. Мы допускаем, что цензура сказывалась на детских адаптациях и после окончания цензурных санкций. Об этом свидетельствует, например, опущение эпизода увольнения мистера Мелла из Салем-Хауса после того, как Стирфорт безнаказанно обвинил его в бедности и в неуважении к себе — такой пример поведения ученика и директора школы было недопустимо представить российским юным читателям.

Тем не менее уже до революции были предприняты попытки адаптации романа целиком. Первый перевод, анонимный, опубликованный в 1886 г. в издательстве Маврикия Вольфа, теряет объемность диккенсовского повествования, избавляясь от второстепенных персонажей и упрощая одного из главных, мистера Миккобера. Второй, тоже анонимный, опубликованный в «Путеводном огоньке» в 1908 г., и вовсе предлагает не адаптацию, а подробный пересказ романа — переводчик опустил очень много эпизодов повествования, превратив сложный оригинал в приключенческий роман.

Адаптации «Дэвида Копперфильда», выполненные в XXI в., напоминают работу, опубликованную в «Путеводном огоньке». Но, в отличие от нее, претендуют на продуманность сокращений с целью упростить первое знакомство ребенка с творчеством Диккенса. Однако приходится признать, что упрощения и сокращения в современных детских адаптациях приводят к неувязкам в сюжете. Эти издания тоже оказываются скорее пересказами, чем адаптациями. Переиздание перевода И. Введенского в 2007 г. нельзя назвать современной детской адаптацией, поскольку она была выполнена в середине XIX в., а сам переводчик не адресовал свой текст юно-

му читателю. Редактура, предпринятая в «Эксмо», несущественно отличается от редакций первых публикаций этого текста.

Ближе всего к оригиналу оказались переводы А. Бекетовой и Елизаветы Бекетовой. При этом они стремятся быть понятными русскоязычным детям за счет большей эксплицитности, чем в оригинале, многочисленных сносок и доместикации текста. Поэтому их можно назвать обработками для детей, допускающими прагматическую адаптацию по объективным лингвистическим причинам. Скорее всего, оба эти текста были написаны до революции, но отредактированы уже советскими редакторами. Возможно, сильное отличие этих переводов от других связано с эволюционировавшей переводческой этикой и весьма строгой советской переводческой и редакторской нормой, которая не допускала ни вольных дополнений как у И. Введенского, ни радикальных неоправданных сокращений как в позднейших изданиях.

Разнообразие адаптаций дореволюционной эпохи можно связать с отсутствием подобной нормы. В царской России не было самой профессии художественного переводчика. А. Борисенко пишет, что «после Октябрьской революции уровень прозаических переводов... существенно повысился, художественный перевод стал отдельной (и вполне прибыльной) профессией, постепенно выстроился сильный институт редактирования, возник свод относительно единых переводческих норм» [Борисенко 2022]. То есть до 1917 г. в художественном переводе в принципе не было какой-либо системности.

Сегодня четко сформулированных критериев удачного перевода не существует, но есть общая идея о качественной передаче оригинала, которая предполагает как стилистическую, так и содержательную близость к оригиналу. В переводческой и редакторской среде считается хорошим тоном придерживаться этой идеи: не сокращать и не дописывать оригинал, находить максимально точные русские аналоги лексическим и грамматическим конструкциям. Все современные попытки заново адаптировать «Дэвида Копперфильда» были совершены в первое десятилетие XXI в. и по сути являются переводами англоязычных адаптаций.

Все рассмотренные выше адаптации прибегают к упрощениям. Никто из переводчиков не пробует передать акценты персонажей Диккенса, немногие сохраняют манеру речи некоторых героев, как, например, А. Бекетова — велеречивость мистера Микобера. Переводчики в разной степени избавляются от британских реалий и культурных отсылок, при этом зависимость степени упрощения

от времени выполнения перевода установить не удастся. Также в адаптациях за счет сокращений ослабляется социальный аспект романа. Многие переводчики сокращают роман за счет диалогов. Во всех переводах исключен вступительный отрывок, где Дэвид рассказывает о рубашке, в которой он родился и которая определила его жизненный путь.

Нужно отметить, что во всех адаптациях более или менее сокращены диккенсовские отступления, где, обращаясь к читателю, он рассуждает о современном ему британском обществе, политике, методах воспитания детей. За счет уменьшения их объема текст становится более динамичным.

Все рассмотренные переводы подробно описывают издевательские занятия мистера Мэрдстона с Дэвидом, которому в этот момент не может не посочувствовать ребенок, хоть раз сталкивавшийся с несправедливостью. Также в большинстве адаптаций сохраняется рассказ о путешествии Дэвида из Лондона в Дувр. Видимо, традиция адаптировать роман, в котором главный герой — мальчик, под приключенческую литературу была и остается сильна.

Интересно, что ни в одном из переводов не видна «рука цензуры», хотя все дореволюционные и советские издания опубликованы с ее одобрения. Нам не удалось обнаружить какие-либо системные сокращения, которые могли бы быть связаны с политической и идеологической ситуацией в стране.

Все дореволюционные и советские переводы, адаптации и пересказы адресованы детям среднего и старшего возраста. Связь между возрастом аудитории и подходом к работе с романом также не прослеживается. Только в XXI в. издатели публикуют пересказы, адресованные самым маленьким (перевод Веры Дорофеевой), даже начинающим (перевод Натальи Рейн) читателям, именно эти тексты больше всего отличаются от оригинала.

Отличительной чертой советской эпохи можно назвать издание романа с большим количеством сносок и тенденцию к пояснительному переводу. Что касается XXI в., приходится говорить лишь о современной практике брать готовую англоязычную адаптацию и переводить ее. Тенденцией такую практику назвать нельзя, поскольку за последние десять лет не появилось ни одного нового перевода «Дэвида Копперфильда» на русский язык.

### Примечания

- <sup>1</sup> Перевод А. Бекетовой и Е. Ланна
- <sup>2</sup> Проктор — адвокат при суде Докторс-Коммонс, занимавшемся церковными, семейными, наследственными делами и делами адмиралтейства. Судопроизводство в Докторс-Коммонс сильно отличалось от судопроизводства в общих судах.
- <sup>3</sup> О Марии Ловцовой известно немного. Даты ее жизни не установлены, но исследователи полагают, что работы М. Ловцовой публиковались с 1865 по 1908 г. В основном это были переводы, переложения и адаптации зарубежных произведений для детской и женской аудитории [Горбунов 2020].
- <sup>4</sup> Английское выражение «to be born with a caul on one's head», как и его русский эквивалент «родиться в рубашке», описывает рождение ребенка с остатками околоплодной оболочки. Во многих европейских культурах бытует суеверное представление, что остатки оболочки принесут счастье ее обладателю, а иногда и тем, кто сможет ее заполучить, например, купив у семьи новорожденного [Литвина, Успенский 2011].
- <sup>5</sup> И повел меня к берегу. Там, где мы детьми искали ракушки, там, где ветер разметал обломки разбитого этой ночью старого баркаса, среди руин дома, им оскорбленного, лежал на берегу он, в той позе, какую я часто видел когда-то в школе, — подложив руку под голову [Диккенс 2017, 832] (перевод А. Кривцовой и Е. Ланна).

### Литература

#### Источники

- Архангельская 1885* — Архангельская А. Детство и приключения Давида Копперфильда младшего / Сост. по Диккенсу А. Архангельской для детей сред. возраста. М.: тип. А. А. Карцева, 1885.
- Диккенс 1870* — Диккенс Ч. Давид Копперфильд (младший) из дома Грачи, что в Блондерстоне: Его личная история, приключения, опыты и наблюдения, которых он никогда, ни под каким видом, не намерен был издавать в свет: Роман Чарльза Диккенса: Ч. 1. / пер. с англ. И. Введенского. СПб.: К. Н. Плотников, 1870.
- Диккенс 1886* — Диккенс Ч. Давид Копперфильд: Роман Чарльза Диккенса: Изд. для юношества. СПб.; М.: Товарищество М. О. Вольф, 1886.
- Диккенс 1903* — Диккенс Ч. Детские годы Давида Копперфильда: Из романа Чарльза Диккенса / пер. с англ. М. Ловцовой // Юный читатель: Журн. для детей ст. возраста. 1903. № 7. С. 113–144.
- Диккенс 1908* — Диккенс Ч. Повести, рассказы, сказки: Давид Копперфильд / пер. с англ.: [приложение к журналу «Путеводный огонек»]. 1908. Т. 7.

*Диккенс 1939* — Диккенс Ч. Давид Копперфильд: Т. 1–2. / пер. с англ. А. Бекетовой. М.–Л.: Детиздат, 1939.

*Диккенс 1953* — Диккенс Ч. Давид Копперфильд / сокр. пер. с англ. Е. Бекетовой. М.–Л.: Детгиз, 1953.

*Диккенс 2004* — Диккенс Ч. Дэвид Копперфильд: роман: в пересказе для детей / Адапт.: Мальвина Г. Фогель; пер. с англ. Натальи Рейн. М.: Детство. Отрочество. Юность, 2004.

*Диккенс 2007* — Диккенс Ч. Дэвид Копперфильд / пер. с англ. И. Введенского. М.: Эксмо, 2007.

*Диккенс 2017* — Диккенс Ч. Жизнь Дэвида Копперфильда, рассказанная им самим / пер. с англ. А. Кривцовой, Е. Ланна. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017.

*Диккенс 2021* — Диккенс Ч. Дэвид Копперфильд: Из романа Жизнь Дэвида Копперфильда // Истории для детей / Чарльз Диккенс; пер. с англ. В. Дорофеева. М.: Издательский дом Мещерякова, 2021. С. 104–137. (Малая книга с историей).

*Dickens 1849–1850* — Dickens Ch. The personal history, adventures, experience, and observation of David Copperfield the younger: of Blunderstone rookery: (which he never meant to be published on any account): in 3 vol. Leipzig: Bernh. Tauchnitz Jun., 1849–1850.

### *Исследования*

*Азов 2013* — Азов А. Г. Поверженные буквалисты. Из истории художественного перевода в СССР в 1920–1960-е годы. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013.

*Борисенко 2022* — Борисенко А. Л. Переосмысление переводческой нормы: постсоветская практика // Новое литературное обозрение. 2022. № 176. С. 196–209. DOI: 10.53953/08696365\_2022\_176\_4\_196.

*Габбе 1939* — Габбе Т. Г. Повесть о детстве и повесть для детей // Литературная газета. 1939. № 37. С. 4.

*Гарусова 2007* — Гарусова Е. В. Интерпретативные позиции переводчика как причина вариативности перевода: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Твер. гос. ун-т. Тверь, 2007.

*Горбунов Ю. А.* — Горбунов Ю. А. Писательницы России: (до первой половины XX в.): материалы для библиографического словаря. Екатеринбург: Уральский следопыт, 2020.

*Е. А. 1890* — Романы Е. А. Чарльза Диккенса: [рецензии] // Вестник воспитания. 1890. № 4. С. 177–178. Рец. на кн.: Диккенс Ч. Домби и сын;

Давид Копперфильд; Оливер Твист [и др.]. СПб.: Ф. Павленков, 1890. (Иллюстрированные романы Чарльза Диккенса в сокращенном переводе Л. Шелгуновой).

*Егорова 2022* — Егорова А. А. Аннотации к переводам: «Дэвид Копперфильд» Чарльза Диккенса // Горький Медиа: [электронный ресурс]. 2022. URL: <https://gorky.media/context/annotatsii-k-perevodam-devid-kopperfild-charlza-dikkensa>.

*Костионова 2015* — Костионова М. В. Литературная репутация писателя в России: перевод как отражение и фактор формирования: русские переводы романа Ч. Диккенса «Записки Пиквикского клуба»: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.08 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2015.

*Кухтерина, Быстрова, Ирская 1979* — Кухтерина И. П., Быстрова И. А., Ирская И. Г. Книжки для детей: Произведения зарубеж. писателей в пер. на рус. яз., 1918–1978: Библиогр. указ. М.: ВГБИЛ, 1979.

*Левин 1962* — Левин Ю. Д. Диккенс и царская цензура // Чарльз Диккенс: Библиография русских переводов и критической литературы на русском языке 1838–1960 / сост. Фридендер Ю. В., Катарский И. М. М.: Изд-во Всесоюзной книжной палаты, 1962. С. 272–279.

*Левицкая Фитерман 1963* — Левицкая Т. Р., Фитерман А. М. Теория и практика перевода с английского языка на русский. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1963.

*Литвина Успенский 2011* — Литвина А. Ф., Успенский Ф. Б. Чепчик счастья: к интерпретации одного образа в «Стихах о неизвестном солдате» Осипа Мандельштама // Toronto Slavic Quarterly. 2011. № 35. С. 69–88.

*Новицкая 2018* — Новицкая О. В. Прагматическая адаптация в художественном переводе: цели, задачи, методы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 1. С. 146–159.

*Оборин 2020* — Оборин Л. «Задушевное слово» и Маврикий Вольф: расцвет детской печати // Детское чтение: история в событиях / сост. Бабицкая В., Котенко В., Ларионов Д., Лурье С., Маслинская С., Оборин Л., Сапрыкин Ю., Шафферт Е. // Полка: [электронный ресурс]. 2020. URL: <https://polka.academy/materials/726>.

*Потапова 2010* — Потапова А. Є. Дитяча література: підходи та критерії перекладу // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2010. № 49. С. 193–197.

*Симакова 2011* — Симакова А. В. Особенности функционирования языковых реалий с семантикой «пища»: на материале произведений Ч. Диккенса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Ставроп. гос. ун-т. Краснодар, 2011.

*Фридлиндер 1946* — Фридлиндер Ю. В. Чарльз Диккенс: Указатель важнейшей лит. на рус. яз. (1838–1945). Л.: Тип. Гос. публ. б-ки им. Салтыкова-Щедрина, 1946.

*Цзин 2022* — Доу Цзин. Исследование симплификации в переводе детской литературы на основе корпуса (на материале русского перевода «Бронза и подсолнух») // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2022. № 1. С. 101–109. DOI: 10.18384/2310-712X-2022-1-101-109.

*Чудин 2008* — Чудин Д. А. Гуманистические ценности воспитания в педагогическом наследии Чарльза Диккенса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 1. С. 157–161.

*Чуковский 1929* — Чуковский К. И. В защиту Диккенса // Звезда. 1929. № 9. С. 194–195.

*Diamant Gibello Kiefé 2008* — Diamant N., Gibello C., Kiefé L. Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités. Paris : Hachette, BnF / CNLJ — La Joie par les livres, 2008.

*Griffin 2014* — Griffin E. Child labour // Discovering Literature / The British Library: [electronic resource]. 2014. URL: <https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/child-labour>.

### References

*Azov 2013* — Azov, A. G. (2013). Poverzhennyye bukvalisty. Iz istorii hudozhestvennogo perevoda v SSSR v 1920–1960-e gody [The “bukvalists” defeated. From the history of literary translation in the USSR in the 1920s–1960s]. Moscow: Izd. dom Vyshej shkoly jekonomiki Publ.

*Borisenko 2022* — Borisenko, A. L. (2022). Pereosmyslenie perevodcheskoj normy: postsovetskaja praktika. [Challenging Translation Norms: Post-Soviet Practice]. Novoe literaturnoe obozrenie, 176, 196–209. DOI: 10.53953/08696365\_2022\_176\_4\_196.

*Chudin 2008* — Chudin, D. A. (2008). Gumanisticheskie cennosti vospitanija v pedagogicheskom nasledii Charl’za Dikkensa [Humanistic values of education in Charles Dickens’ pedagogical legacy]. Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta, 1, 157–161.

*Chukovskij 1929* — Chukovskij, K. I. (1929). V zashhitu Dikkensa [Defending Dickens]. Zvezda, 9, 194–195.

*Diamant, Gibello, Kiefé 2008* — Diamant, N., Gibello, C., Kiefé, L. (2008). Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités. Paris : Hachette, BnF / CNLJ — La Joie par les livres.

*E. A. 1890* — E. A. (1890). Romany Charl’za Dikkensa: “Dombi i syn”, David Kopperfil’d, “Oliver Twist” i pr. v sokrashennom perevode Shelgunovoj, izdanie



Pavlenkova [Charles Dickens' novels: "Dombey and Son", David Copperfield, "Oliver Twist" etc. translated by Shelgunova, publ. Pavlenkov]. Vestnik vospitanija, 4, 177–178.

*Egorova 2022* — Egorova, A. A. (2022). Annotacii k perevodam: "Djevid Kopperfil'd" Charl'za Dikkensa [Translations review: "David Copperfield" by Charles Dickens]. Gorky.Media (electronic resource). Retrieved from: <https://gorky.media/context/annotatsii-k-perevodam-devid-kopperfil-d-charlza-dikkensa>.

*Fridlender 1946* — Fridlender, Ju. V. (1946). Charl'z Dikkens: Ukazatel' vazhnejšej lit-ry na rus. jaz. (1838–1945) [Charles Dickens: the most important Russian literature index (1838–1945)]. Leningrad: Tip. Gos. publ. b-ki im. Saltykova-Shhedrina.

*Gabbe 1939* — Gabbe, T. G. (1939). Povest' o detstve i povest' dlja detej [A tale about childhood and a tale for children]. Literaturnaja gazeta, 37, 4.

*Garusova 2007* — Garusova, E. V. (2007). Interpretativnye pozicii perevodchika kak prichina variativnosti perevoda [Interpreting positions of the translator as a cause of translation variation] (abstract, doctoral dissertation). Tver State University, Tver.

*Gorbunov 2007* — Gorbunov, Ju. A. (2007) Pisatel'nicy Rossii: (do pervoj poloviny XX veka): materialy dlja biobibliograficheskogo slovarja [Russia's female writers: (up to the first half of the XX century): materials for a bibliographical dictionary]. Ekaterinburg: Ural'skij sledopyt, 2020.

*Griffin 2014* — Griffin, E. (2014). Child labour. Discovering Literature. The British Library: (electronic resource). Retrieved from: <https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/child-labour>.

*Jing 2022* — Dou Jing (2022). Issledovanie simplifikacii v perevode detskoj literatury na osnove korpusa (na materiale russkogo perevoda "Bronza i podsolnuh") [A corpus-based study on the simplification of children's literature translation: a case study of the Russian version of "Bronze and sunflower"]. Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Linguistics, 1, 101–109.

*Kostionova 2015* — Kostionova, M. V. (2015). Literaturnaja reputacija pisatelja v Rossii: perevod kak otrazhenie i faktor formirovanija: russkie perevody romana Ch. Dikkensa "Zapiski Pikvikskogo kluba" [Writer's literary reputation in Russia: Translation as a Reflection and Formation Factor: Russian translations of Ch. Dickens's novel "The Posthumous Papers of the Pickwick Club"] (doctoral dissertation). M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow.

*Kuhterina, Bystrova, Irskaja 1979* — Kuhterina, I. P., Bystrova, I. A., Irskaja, I. G., (1979). Knigi dlja detej: Proizvedenija zarubezh. pisatelej v per. na rus. jaz., 1918–1978 [Books for children: Works by foreign authors translated into Russian, 1918–1978] (bibliographic index). Moscow: VGBIL.

*Levickaja Fiterman 1963* — Levickaja, T. R., Fiterman, A. M. (1963). Teorija i praktika perevoda s anglijskogo jazyka na russkij [Translation theory and practice from English into Russian]. Moscow: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh jazykah.

*Levin 1962* — Levin, Ju. D. (1962). Dikens i carskaja cenzura [Dickens and tsarist censorship]. In Ju. V. Fridlender & I. M. Katarskij (Eds.), *Charl'z Dikens: Bibliografija russkih perevodov i kriticheskoj literatury na russskom jazyke 1838–1960* [Charles Dickens: A Bibliography of Russian Translations and Critical Literature in Russian 1838–1960] (pp. 272–279). Moscow: Vsesojuznaja knizhnaja palata.

*Litvina, Uspenskij 2011* — Litvina, A. F., Uspenskij, F. B. (2011). *Chepchik sandel'ja: k interpretacii odnogo obraza v "Stihah o neizvestnom soldate"* Osipa Mandel'shtama [A bonnet of happiness; interpreting an image in "Verses on the Unknown Soldier"]. *Toronto Slavic Quarterly*, 35, 69–88.

*Novickaja 2018* — Novickaja O. V. (2018). Pragmatischeckaja adaptacija v hudozhestvennom perevode: celi, zadachi, metody [Pragmatic adaptation in literary translation: targets, strategies, methods]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 1, 146–159.

*Oborin 2020* — Oborin L. "Zadushevnoye slovo" i Mavrikiy Vol'f: rastsvet detskoy pečati. In: Babickaja, V. Kotenko, V. Larionov, D. V. Lur'e, S. Maslinskaja, S. G. Oborin, L. V. Saprykin, Ju. G. Shaffert, E. A. (2020). *Detskoe chtenie: istorija v sobytijah* [Children's reading: a history in events]. Polka (electronic resource). Retrieved from: <https://polka.academy/materials/726>.

*Potapova 2010* — Potapova, A. E. (2010). *Ditjacha literatura: pidhodi ta kriterii perekladu*. [Children's literature: approaches to translation and translational criteria]. *Visnik Zhitomir'skogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka*, 49, 193–197. (In Ukrainian).

*Simakova 2011* — Simakova, A. V. (2011). *Osobennosti funkcionirovanija jazykovyh realij s semantikoj "pishha": na materiale proizvedenij Ch. Dikensa* [Peculiarities of functioning of linguistic realities with the semantic of "food": on the material of Ch. Dickens's works] (abstract, doctoral dissertation). Stavropol State University, Krasnodar.

*Anastasiia Egorova*

National Research University “Higher School of Economics”; ORCID:  
0009-0002-8246-496X

CHILDREN’S ADAPTATIONS OF THE CHARLES DICKENS NOVEL  
“DAVID COPPERFIELD” IN RUSSIAN

The article describes Russian children’s adaptations of the Charles Dickens novel “David Copperfield”. The purpose of this paper is to find out whether the approach to its translation changed at different historical periods — during the Czarist-era, under the Soviet government and in contemporary Russia. In order to achieve this goal, we have analyzed those “David Copperfield” translations into Russian addressed to the younger audience that are accessible nowadays. The text has been envisaged from the translation studies, as well as philological and culture studies point of view. The study has shown that some Czarist-era translators finished the story with the end of David Copperfield’s childhood misfortunes, others attempted to make a brief account of the novel. In Soviet Union more complete translations were published, accompanied by a larger number of explanatory foot-notes and more commentary. Since the year 2000 there has been no attempt to make a new adaptation of the novel, there have only been published some translations of English adaptations and a revised edition of an older translation. What all the translations have in common is the omission of regional accents and other speech characteristics of Dickens’s characters. None of this seems to be related to the political history of the country, it’s rather due to translation ethics evolution.

*Keywords:* translation, translation history, translations review, children’s adaptation, children’s literature, Victorian literature, Charles Dickens, David Copperfield

## ПУБЛИКАЦИИ

*Константин Лемешев*

### СОЧИНЕНИЯ ЛИЦЕИСТОВ НА СТРАНИЦАХ АЛЬМАНАХА «ОТДЫХ»

Вступительная статья к публикации материалов из альманаха «Отдых» (его единственный экземпляр, известный на данный момент, хранится в Российской национальной библиотеке) содержит описание альманаха, краткий обзор входящих в него произведений (все они написаны воспитанниками Императорского Александровского Лицея) и краткие биографические сведения о «редакторе-издателе», подписавшемся как «Н. Пушкин». Время составления сборника (конец 1886 — начало 1887 гг.) можно определить на основании сведений, приведенных в одном из текстов. Включив Н. Пушкина в «Предварительный список русских писателей и ученых», С. А. Венгеров снабдил посвященную ему справку ремаркой-вопросом: «правнук А. С. Пушкина?». Изучение материалов, хранящихся в Центральном государственном историческом архиве СПб, заставляет ответить на этот вопрос отрицательно. Тексты самого альманаха разнообразны по составу: художественная проза (короткие рассказы), лирические стихотворения, заметка о лицейском театре и редакторское «Послесловие». Последние два текста содержат интересные подробности, относящиеся к повседневной истории Лицея. Художественные тексты подражательны, что является обычным для детского литературного творчества. В то же время кроме поэтических (преимущественно романтических) штампов и «наивно-го нарратива» в произведениях юных авторов встречаются творческие удачи, свидетельствующие о наличии таланта и о желании его развивать.

*Ключевые слова:* детская литература, ученические журналы и сборники, лицейские рукописные журналы, лицейские традиции, Императорский Александровский Лицей, Н. Е. Пушкин, С. А. Венгеров

---

*Константин Николаевич Лемешев*

Институт русской литературы (Пушкинский дом) РАН  
Санкт-Петербург  
konstantinkn2013@yandex.ru

Среди персоналий биобиблиографического издания «Предварительный список русских писателей и ученых и первые о них справки»<sup>1</sup>, над которым его автор, С. А. Венгеров, работал до самой смерти, так и не успев завершить, представлены как известные деятели науки и культуры, так и фигуры малоизвестные. Есть, наконец, и такие, к которым можно было бы применить наименование «раритетная фигура», имея в виду, с одной стороны, единичный характер их появления на литературном поприще, с другой — особый характер их трудов. Нередко материалы, опубликованные такими авторами, не свидетельствуя о высоком уровне литературного мастерства, представляют интерес благодаря сведениям об историко-культурном контексте, в том числе о его малоизученных вариантах (локальных, социальных), и о повседневной жизни ушедших эпох. К числу таких «редкостей», представленных в «Предварительном списке...», может быть отнесен Николай Евгеньевич Пушкин, один из авторов и редактор альманаха «Отдых». Альманах был составлен в конце 1886 — начале 1887 гг. из произведений лицейстов, учащихся в Императорском Александровском Лицее (время составления устанавливается на основании сведений, сообщаемых в одной из статей сборника — фельетоне «Опять благое начинанье...»), Н. Е. Пушкин в то время являлся воспитанником VI-го класса, на что он сам указывает на последней странице издания (см. ниже). Предметом изучения альманах не становился: о нем не говорится в литературе по истории Александровского Лицея и исследованиях, посвященных ученической журналистике, в энциклопедических и библиографических справочниках («Лицейская энциклопедия» [ИАЛ 2013], М. И. Холмов «Русская детская журналистика» [Холмов 1978]) и обзорах (в частности, в обширном обзоре С. Смирнова [Смирнов 1901]). Не упоминается он и в воспоминаниях лицейстов [Императорский Лицей 2011].

На данный момент известен только один экземпляр альманаха, хранящийся в Российской национальной библиотеке (РНБ) — его первый номер (последующих номеров, также как и сведений о них, обнаружить не удалось)<sup>2</sup>. Это небольшой по объему (64 страницы) рукописный литературный сборник, изданный литографским способом, в мягкой обложке (указанный экземпляр имеет также переплет Императорской Публичной библиотеки). На обложке рисунок — вид Александровского Лицея со стороны фасада. Название («Литературный альманах „Отдых“») обрамляет рисунок, изящно сочетаясь с его фрагментами, и выполнено декоративным шрифтом с элементами вязи. В верхней части обложки над центральным

изображением помещен герб Лицея с девизом: «Для общей пользы» (в каталоге РНБ девиз ошибочно стал частью названия). Указание на коллективное авторство лицеистов находим в нижней части обложки: «Издан[ие] воспитанник[ов] курса». Между словами «воспитанник[ов]» и «курса» оставлено место для номера курса, однако он не вписан. Отсутствие номера, вероятно, объясняется тем, что обложка (созданная, безусловно, профессиональным художником) была изготовлена до того, как был определен окончательный состав участников, который мог включать лицеистов разных курсов. Сведения о месте издания приведены на обложке и на 1-й странице («Типолитография Я. Рашкова»), год издания и тираж не указаны. Издание имеет официальный статус — в правом верхнем углу обложки имеется помета: «С разрешен[ия] г. инспек[ора] воспитанник[ов] барона Врангель». Подписью Ф. Ф. Врангеля также заверены страницы 16, 32, 48 и 64.

Содержание сборника составляют сочинения лицеистов — стихотворения и небольшие рассказы, за которыми следует фельетон «Опять благое начинанье...» на тему лицейской театральной жизни и послесловие «От редакции». Имена юных сочинителей в большинстве случаев представлены инициалами, в 2-х случаях автор не указан, один из рассказов, по всей видимости, подписан псевдонимом. Перечислим авторов и произведения в порядке их следования в альманахе:

После грозы (стихотворение; автор не указан); *Н. Е. М.*<sup>3</sup> Моя первая любовь (рассказ); *П.* Пророк-поэт (стихотворение); *Юнкер Тесаков.* Прежде и теперь (рассказ); *Р. Р.* Стихотворение («Как румяного заката...»); *А. П.* Стихотворение («Мгла ночная землю покрывает...»); *Н. Пушкин.* Маня (рассказ); *В. С-в.*<sup>4</sup> Шафгаузен (стихотворение); *А. Веденяпин.* Неудачная охота (рассказ); *И. А. Пустьячек* (стихотворение); Опять благое начинанье... (фельетон; автор не указан); [*Н. Пушкин*]. От редакции.

В этом перечне «Юнкер Тесаков», скорее всего, является псевдонимом, поскольку ни в списках выпускников Лицея, ни в списках воспитанников 1886 — 1887 гг. лицеиста с фамилией «Тесаков» обнаружить не удалось. На последней странице под «Содержанием» находим указание на ответственное за издание лицо: «Редактор-издатель, воспитанник VI класса Н. Пушкин». Неподписанный фельетон, непосредственно предшествующий редакторскому послесловию, скорее всего, не принадлежит редактору-издателю. Из его содержания следует, что его автор — воспитанник XLVII курса (и в описываемое время учился в V классе), в то время как Н. Пушкин

был лицеистом XLVIII курса (и, соответственно, учился в VI, самом младшем классе).

Тематика вошедших в альманах сочинений разнообразна и в то же время закономерна, коль скоро речь идет о 14-18-летних юношах. То же самое относится и к их писательским манерам. Трогательно звучит открывающее сборник стихотворение «После грозы», в котором описание легкости и свежести, ощущаемых после недавней грозы, преобразуется в описание внутреннего состояния лирического героя, завершаясь жизнеутверждающими (с оттенком преодоления: «наперекор судьбе, наперекор невзгодам») строчками: «Я понял тогда — я больной, утомленный, / Что жить еще стоит, что жизнь хороша!» [наст. изд. 345]<sup>5</sup>. Сгущенный пафос и драматизм стихотворения и его финальных строк, вышедших из-под пера подростка, способен вызвать улыбку (скорее ободряющую, чем насмешливую), но в то же время свидетельствует о знании литературной традиции и владении приемами поэтического искусства.

То же самое можно сказать и о других стихотворных опытах лицестов. В стихотворении «Как румяного заката...» лирический герой грустит об уходящей «юности младой» и уходящих вместе с ней силах. Душевные переживания достигают максимальной (а из-за использованного штампа, возможно, чрезмерной и ненатуральной) степени драматизма («в сердце сходит хлад могилы»), но разрешаются в последнем, не лишенном поэтического изящества четверостишии в возвышенном образе «отсветов былого», переводя манерную юношескую жалобу на более высокий уровень художественного обобщения.

Стихотворение, подписанное инициалами *А. П.*, можно было бы посчитать подражанием лермонтовскому «Выхожу один я на дорогу...»: совпадают и размер (5-стопный хорей) и образный ряд:

Мгла ночная небо покрывает,  
Все темно и сумрачно кругом,  
В дальнем небе звезды загорались,  
Много звезд на небе голубом [наст. изд. 348].

Но автор не ограничивается простой подражательной переделкой: в финале стихотворения во втором четверостишии он, как представляется, вступает в диалог со своим великим предшественником и развивает идею стихотворения в несколько ином направлении. Надо найти в себе силы идти дальше, вспомнив о юности, о «небе молодых мечтаний».

Ничтожество человека перед природой — всесильной, вечной и непостижимой — такой мотив находим в стихотворении «Шафгаузен». Могучему потоку, гордо несущему свои воды, противопоставляется человек, который пытается мыслью постигнуть этот мир. Торжественное звучание стихов вполне соответствует содержанию.

Стихотворение «Пророк-поэт» является, наверное, самым ученическим по уровню исполнения. Максимальная степень экзальтации и пафоса в сочетании со штампами, а порой и откровенными промахами (лексическими повторами в рифменной позиции, неудачным выбором слов) создают порой комический и пародийный эффект, который вряд ли входил в творческий замысел автора. Впрочем, и в данном случае промахи и неудачи, им совершенные, в известной степени искупаются подлинной радостью версификации, увлеченностью поэтической игрой, которую испытывает автор и которая не может не передаться и читателю.

Наконец, есть в сборнике место и для шуточного «Пустячка», показывающего, что не только душевные страдания и философские поиски могут считаться в лицейской среде достойными для поэзии предметами.

Трудно представить юношеский литературный сборник без темы первой любви, присутствует она и на страницах альманаха. В связи с этим интересно отметить, что его авторы представили эту тему исключительно в прозаической форме, стихотворная любовная лирика оказалась им не близка. Знакомство же с их прозаической трактовкой темы романтических чувств приводит к выводу: наблюдать и описывать развитие этих чувств они предпочитают на некоторой «дистанции», отдаляя их от себя и надежно обеспечивая себе статус наблюдателя тем, что героями их произведений являются отнюдь не юноши, а исключительно молодые девушки.

Рассказ «Моя первая любовь» написан от лица юной Верочки. Это еще один текст — на этот раз прозаический — к которому применимы эпитеты «ученический», «простой», «наивный». Он близок по стилю к типу «сочинений-повествований», характерных для литературного творчества младших школьников [Балашова 2007, 80] и больше всего похож именно на упражнение в написании связного повествовательного текста.

Но тема первой любви может быть вплетена и в более сложное повествование о взрослении, открытии большого мира и настоящей жизни со всей ее неоднозначностью и противоречиями. Этому посвящен рассказ «Маня», автором которого является редактор-



издатель альманаха — Н. Пушкин, воспитанник VI класса. Героиня рассказа — молодая девушка, которая «оканчивает свое воспитание в Смольном» [наст. изд. 348]. Подходит к концу последнее каникулярное лето, настал день отъезда в Петербург. Учиться остается еще год — «и прощайте милые подруги, прощайте классные дамы, уроки, учителя, затворничество и казенное платье! Еще год, а там свобода, веселье, свет, театры, балы, знакомства и визиты» [Там же]. В этом описании мыслей и чувств молодой смолянки, как кажется, не хватает одного элемента — и он незамедлительно появляется: «Сегодня день прощания. Уже со всеми Маня простилась, остается лишь еще кто-то. С этим „кто-то“ тяжелее всего расставаться. И какой вид у него печальный. Милый, дорогой Саша, как ему грустно, как ему жалко расстаться с Маней до будущего года!» [наст. изд. 348]. Такова завязка этой истории. В альманахе опубликован лишь небольшой начальный фрагмент, однако он позволяет сделать несколько замечаний по поводу авторского стиля и манеры. Недостаток событийности (обусловленный тем, что перед нами лишь экспозиция задуманного повествования) и некоторое однообразие приемов (заметна тяга к использованию перечислительных конструкций) не портит общего впечатления от рассказа — по крайней мере настолько, чтобы не отдать должное его достоинствам. Чувствуется, что автор работал над текстом и работал не зря. Повествование выстроено: в нем есть свой ритм, кульминации и паузы, параллелизм между внутренним миром героини и окружающей природой. Видна работа со словом и стремление к точности психологического портрета (для этого как раз и нужны детальные перечисления — они позволяют не упустить ни одного оттенка мысли и чувства). Используя известный ему арсенал художественных средств, автор передает изменение настроения, эмоционального состояния своей героини, придает необходимый драматизм повествованию — и общая картина в результате приобретает цельность и глубину. Вот мы видим Маню снова в деревне. Она уже окончила Смольный институт, однако она грустит. Ее возлюбленный не приезжает, и мечта о счастье, которая окрыляла ее год назад, не воплощается, но превращается в предчувствие его несбыточности. В картине окружающего мира начинают преобладать хмурые осенние краски, появляются ощущение душевной пустоты и раздраженно-мизантропические нотки внутреннего монолога:

В саду как будто тени слишком много, в поле солнце светит слишком ярко. В доме пусто, папенька с маменькой вечно хозяйничают, вечно

заняты, вечно спешат куда-нибудь... разговор с ними как-то прозаичен, все тема одна: жатва, косьба, молоко, суша, дождик, просто невыносимо. <...>

Крестьяне глупы, с ними и говорить-то противно, а не то чтобы лечить, как все время советует маменька [наст. изд. 349].

Каким будет конец этой истории, мы узнать не сможем: этот текст заканчивается многообещающим «До следующего №», однако сведений о выходе следующих номеров обнаружить не удалось.

«Неудачная охота» — последнее художественное прозаическое произведение альманаха; тоже в своем роде «пустячек» (как и шуточное стихотворение с таким названием, см. выше), в основе которого, вероятно, «Записки охотника» И. С. Тургенева, и, безусловно, хорошее чувство юмора самого автора. Особо отметим удавшиеся ему речевые характеристики всех персонажей.

Помимо художественных произведений в альманахе имеется небольшой фельетон под заглавием «Опять благое начинанье...». Из него мы узнаем, что «лицеисты стали устраивать любительские спектакли. Мысль подал и осуществил ее 6-го декабря 1886 года XLVII курс» [наст. изд. 355]. Речь идет о постановке лицеистами «Недоросля» Фонвизина. До сих пор в литературе, посвященной Лицею, об этом спектакле можно было узнать только благодаря его афише, воспроизводимой (без комментариев) в качестве иллюстративного материала [Павлова 2002, 25]. Тем интереснее узнать подробности, которые сообщает нам автор фельетона — с учетом, правда, того обстоятельства, что ему, как и многим взрослым рецензентам и критикам, по-видимому, был свойствен грех субъективизма.

Отзыв о спектакле получился вполне хвалебный, а возможная критика была аккуратно направлена в другое русло так, чтобы заранее отвести возможный удар от тех, кто является объектом похвал — лицеистов XLVII курса: «Все было если и не первого сорта, то во всяком случае гораздо лучше, чем можно было ожидать. Если же некоторые костюмы и не совсем подходили к пьесе, то это уже вина костюмера, а не XLVII курса, сделавшего все, что только было в его силах» [наст. изд. 355]. Однако в конце автор переходит к критической части, а объектом критики становятся лицеисты-старшекурсники, которые «в день 50-летия смерти А. С. Пушкина» собираются играть сцены из «Бориса Годунова». «Что же, мысль хорошая», — одаряет их притворной похвалой наш автор. После чего делает критический выпад: «Но... странно приво-

дить это в исполнение в память о дне его смерти, как бы праздная этот день; не знаем, но надеемся, что старший курс оставит исполнение этого нового благого начинания до более подходящего случая» [Там же]. Этой фразой и завершается фельетон, а у читателя появляется возможность подумать, действительно ли автор руководствовался искренним желанием следить за идеальным соблюдением мемориального этикета или к этому примешивалась изрядная доля чувства соперничества и творческой ревности к старшим воспитанникам. Однако фельетон интересен не только как пример ученической театральной критики, но и как источник сведений о повседневной истории Лицея. Сообщая о постановке «Недоросля» и отмечая особую роль XLVII курса в организации спектакля, автор подчеркивает, что «это был первый пример со времен перенесения Лицея в Петербург» [наст. изд. 355]. И затем, чуть ниже, повторяет утверждение о первенстве XLVII курса, выражая надежду на то, что «он не остановится на этой первой удачной попытке домашнего лицейского театра» [наст. изд. 355]. Этот факт не упоминается в работах, посвященных Александровскому Лицею. Но можно ли доверять данному сообщению (с учетом явной заинтересованности автора фельетона в том, чтобы слава XLVII курса умножилась и «прогремела в веках»)? По крайней мере косвенное подтверждение этой информации имеется. Упоминаний о спектаклях, поставленных лицеистами-александровцами до 1886 г., в литературе, действительно, нет. Кроме того, среди афиш и программ культурных мероприятий (литературно-музыкальных и торжественных вечеров, чтений и т. д.), хранящихся в фонде Музея Александровского Лицея в Рукописном отделе Института русской литературы (Пушкинский Дом) РАН (фонд 157), уже упоминавшаяся выше афиша спектакля «Недоросль», действительно, является первой по времени театральной афишей. Отметим также, что в фельетоне имеются сведения, позволяющие датировать составление сборника в целом. «Недоросль» в нем описывается как уже состоявшийся спектакль (приведена и точная дата — 6 декабря 1886 г.), а о сценах из «Бориса Годунова» говорится как о предполагаемой постановке (с датой 24-е января 1887 г.; об этой дате см. примечание к тексту фельетона в наст. изд.). Таким образом, между этими датами и был составлен литературный альманах «Отдых».

Заслуживает комментария заглавие этого текста — «Опять благое начинанье...». Какие «благое начинанья» имеются в виду? Почему здесь употреблено наречие «опять»? Ответить на этот вопрос

позволяют материалы другого рукописного журнала, предшествовавшего «Отдыху» и более известного.

В 1884 г. в Александровском лицее вышел первый номер альманаха под названием «Лицейский мудрец». Он был назван «в память о рукописном альманахе, созданном воспитанниками I курса Царскосельского Лицея» [Пименова 2013, 372] и просуществовал целый год (вышло 4 номера). В предисловии к первому номеру (вместо заглавия стоит дата — «3-го Декабря», в конце текста — инициалы «Г. Д.») в первом же предложении говорится о лицейских «благих начинаниях»: «Среди массы благих начинаний, которыми отмечен нынешний учебный год для Лицея, возникла, между прочим, мысль положить основание периодическому журналу» [Предисловие 1884, 1]. Это же выражение встречаем и в последнем предложении предисловия: «Да, только соединив все наши усилия... мы можем поставить на твердую почву все те шаткие благие начинания, которые отличают нынешний год лицейской жизни от целого ряда длинных, бесцветных, бездеятельных и скучных годов» [Там же, 8]. Наконец, в № 4 «Лицейского мудреца» помещена за подписью «Z.» статья «Значение „благих начинаний“», которая начинается со следующего утверждения: «Как на страницах „Мудреца“, так и в разговорах товарищей слова „благие начинания“ сделались почти синонимами „несбывшихся ожиданий“» [Значение 1884, 57].

Как видим, перед нами, по сути, определение того специфического значения, которое приобрело выражение «благие начинания» в речи лицеистов. И заглавие театрального фельетона в «Отдыхе» является подтверждением тому, о чем пишет автор статьи в «Лицейском мудреце», говоря об этом выражении как о некоей общеизвестной речевой формуле. Несмотря на временную дистанцию (почти 2 года) и на то, что текст фельетона принадлежит младшекурснику, недавно поступившему в Лицей, он, как видим, знаком с этой лицейской «речевой формулой». Не столь важно, каким был источник сведений — номер «Лицейского мудреца», попавший ему в руки, или общение со старшими товарищами. В любом случае перед нами «ниточка» традиции, в данном случае связанная с речевой культурой и являющаяся свидетельством того, что в лицейской среде тема «благих начинаний» была традиционным предметом обсуждения, для которого существовали и специальные языковые обозначения.

Завершается альманах послесловием «От редакции», в конце которого стоит подпись «Ред.», так что его можно уверенно атрибутировать «редактору-издателю» альманаха — Н. Пушкину. В по-

слесловии формулируется цель издания, которая заключается в том, чтобы предоставить возможность всем желающим попробовать свои силы на литературном поприще. При этом подчеркивается, что данная цель является единственной и поэтому неуместно говорить о направлении издания «или о том, что оно будет служить органом для каких-либо взглядов или мнений. Это будет простое собрание случайных произведений наших товарищей, пожелавших в часы отдыха от классных занятий попробовать свои силы в литературном труде» [наст. изд. 356].

Отметим, что автор послесловия обосновывает необходимость своего издательского предприятия не только важностью «литературной школы» для начинающих писателей, но и ссылкой на лицейскую традицию: «Со дня основания Лицея воспитанники его не переставали посвящать свои досуги занятию литературой» [наст. изд. 356]. И эта традиция описывается как живая, действующая, как «предания», переходящие «изустно от одного поколения к другому» [Там же]. Лицейские традиции как понятие и предмет изучения и издание рукописных журналов как часть этих традиций давно стали неотъемлемой темой лицейской историографии (см., например, главу «Из лицейских традиций» в [Павлова 2015, 138–158], многочисленные упоминания в [Павлова 2021], статью «Лицейские журналы» в [ИАЛ 2013, 371–372]). Как видим, свидетельство воспитанника 1886 г. подтверждает правильность такого подхода к описанию лицейской жизни. В некоторых случаях, впрочем, мы имеем дело с тем, что точнее было бы назвать не традицией, а сложным развитием, эволюцией некоторых представлений, выявить которые непросто и для описания которых следует отказаться от готовых схем. Это относится, в частности, к отражению социальной проблематики в лицейской журналистике.

Как известно, «Лицейский мудрец» не прошел мимо злободневных тем. Ряд появившихся в нем материалов даже вызвал неудовольствие начальства, в частности, опубликованное во 2-м номере народническое по духу стихотворение «Три дороги», в котором его автор (он же редактор-издатель «Лицейского мудреца») Д. Киреевский «экспрессивно представил долю русского мужика, в жизни которого есть лишь три пути: разбой на большой дороге, пьянство, помогающее забыть бедность, и, наконец, насильственная смерть» [Пименова 2013, 372]. Но могла ли проникнуть «злоба дня» на страницы альманаха с умиротворяющим названием «Отдых», созданного младшими курсами? По-видимому, на этот вопрос следует дать положительный ответ, хотя и с необходимыми ого-

ворками. Здесь, конечно, не будет ярких и резких манифестов или публицистических высказываний. Но будут короткие ремарки, определенный ракурс рассмотрения, и даже — философское сомнение, смягчающее остроту социальной критики.

Во-первых, нельзя не обратить внимание на процитированный выше фрагмент из «Мани» Н. Пушкина. Расстроенная героиня, которой не милы ни слишком яркое солнце, ни постоянные хлопоты родителей по дому, обращает, как мы помним, свой полный разочарования взгляд и на крестьян, которые оказываются «глупы», так что «с ними и говорить-то противно, а не то чтобы лечить, как все время советует маменька» [наст. изд. 349].

Ремарка короткая, но емкая — именно потому, что находится в составе художественного текста. Рассмотрим, как устроен этот фрагмент. В тексте состояние грусти и тоскливого раздражения главной героини передается с помощью перечислительного периода, состоящего из простых коротких предложений, которые к концу становятся короче и звучат резче: «Рояль не настроен, ноты все те же. Библиотека давно уже знакома, газеты скучны, иллюстрации запаздывают, нового ничего нет». Концовка этой каденции («нового ничего нет»), казалось бы, подводит итог и всему периоду. Однако автор, продолжая развивать тему меланхолического раздражения, нарушает синтаксическое однообразие монотонного перечисления (заметим, в полном соответствии с законами риторики) и делает последнюю синтагму в этом отрывке, посвященном описанию Маниного состояния, распространенной, выделяя в отдельный абзац, можно даже сказать — разворачивая ее в целую историю, участниками которой становятся и неожиданно появляющиеся крестьяне (о которых до этого и речи не было), и маменька, и ее наставления дочери. Значимость этого абзаца обусловлена позицией в тексте (он завершает развитие темы «Маня скучает») и подчеркнута синтаксическим распространением. И это позволяет особым образом расставить смысловые акценты. Раздражение героини, развиваясь, доходит до своей наивысшей точки (близкой к «обиде на весь белый свет»), а его словесной формой становится выпад, имеющий сословную направленность. Тот факт, что совершает его вызывающая симпатию главная героиня, лишь усиливает возникающий здесь в подтексте негативный смысл: мы видим, как тоска и раздражение по поводу тени, солнца и скучных газет переходят во что-то более серьезное и нехорошее, в несправедливую инвективу по адресу тех, кто менее защищен, кто нуждается в помощи.

Молодой автор почувствовал, что здесь не следует заниматься прямым морализаторством и не делает никаких осуждающих комментариев. Он представил противоположную точку зрения по-писательски тонко, сделав ее выразителем мать главной героини, советующую дочке крестьян лечить. Все это в целом помогает выстроить и художественную логику финала, в котором мать и дочь (в чьих отношениях, кажется, вот-вот может появиться трещина) находят взаимопонимание — в сцене, не лишенной сентиментальности, но наполненной теплыми человеческими чувствами [наст. изд. 350].

Другой подход к литературному представлению социальной проблематики мы видим в рассказе «Прежде и теперь». Автора интересует не вопрос об отношении к народу или к власти, а сравнение жизни «старой» и «новой» (читай — пореформенной). Порокам современной жизни противостоит описанная с любовью старина, старинное житье. Оно не идеализируется, но ностальгия по ушедшим временам создает драматическое напряжение, которое разрешается в концовке — философской по тональности и вместе с тем тревожной: «Жизнь смела все старое с его хорошим, но будет ли новое лучше — Бог весть!» [наст. изд. 347].

Все вышесказанное позволяет сказать: редактор альманаха «Отдых» трудился не зря, и его издательская программа — предоставить всем желающим возможность для первых литературных опытов — принесла свои плоды. Мы получили в свое распоряжение интересные материалы, он приобрел ценный творческий и жизненный опыт. К сожалению, о самом Н. Е. Пушкине известно не много. В списке выпускников в «Памятной книжке лицейстов» 1911 г. его имя не значится, таким образом, полного курса он не окончил. В «Памятной книжке» на 1886 г. его имя («Пушкин, Николай») включено в список воспитанников VI класса, указан также возраст к 1-му января 1887 г. (16 лет и 2 месяца) [ПК 1886, 17 (3-я паг.)]. Этим ограничиваются сведения о Н. Пушкине в официальных изданиях Лицея. Дополнительную информацию о нем можно обнаружить в документах фонда 11 («Императорский Александровский Лицей») Центрального государственного исторического архива в Санкт-Петербурге (ЦГИА СПб). В прошении «состоящего в IV классе статского советника» Евгения Алексеевича Пушкина, поданном в Совет Императорского Александровского Лицея, читаем: «В число воспитанников 2-го отделения приготовительного класса Императорского Александровского Лицея желаю я определить сына моего Николая, которому от роду к 1-му января 1884

было 13 лет и 2 месяца, с тем чтобы при переходе в Лицей он был принят на собственное содержание» [О приеме воспитанников, л. 341-341 об.]. Прошение датировано 10-м января 1884 г. В «Именном списке своекоштных воспитанников 1885 г.» находим лицеиста Николая Пушкина и сделанную напротив его имени запись: «Переведен в Лицей в мае 1886 г.» [Отчеты, л. 43]. В «Список воспитанников 1886 г.» Николай Пушкин первоначально был включен, однако строчка с его именем зачеркнута — свидетельство того, что он был отчислен [Списки воспитанников, л. 7 об.]. В «Именном списке своекоштных воспитанников за 1888 г.» он уже не числится [Сведения к отчету, л. 38]. Перечисленные факты хорошо согласуются со сведениями в альманахе и «Памятной книжке» на 1886 г., где указано, что Н. Пушкин является воспитанником VI класса. Действительно, если Н. Пушкин был принят во 2-е отделение приготовительного класса в 1884 г. (в соответствии с поданным прошением его отца), то после 2-летнего обучения в нем и успешного прохождения испытаний в мае 1886 г. он должен был быть переведен в VI, т. е. самый младший (после приготовительного), класс Лицея. В статусе воспитанника VI класса он и встречается декабрь 1886-го (время составления альманаха). Когда и по каким причинам Н. Пушкин был отчислен из Лицея, сказать затруднительно: таких сведений обнаружить не удалось.

Но его фамилия порождает еще один вопрос: не является ли он потомком великого поэта? Заметим, что этот вопрос интересовал и С. А. Венгерова, о чем свидетельствует его собственноручная запись, сделанная в черновой машинописи «Предварительного списка...»: «кажется, правнук А. С. Пушкина?» [Венгеров, л. 366]. На этот вопрос следует дать отрицательный ответ. Лицеисты — потомки поэта и их судьбы, драматичные, а порой трагичные — известны [Павлова 2015, 188–192]. Нашего героя среди них нет. Отметим также, что и более общая связь с дворянским родом Пушкиных представляется крайне маловероятной: его отец, Евгений Алексеевич Пушкин, ставший в конце своей карьеры сенатором, происходил «из мещан» [Сенаторы 2017, 127] и потомственное дворянство получил за выслугу чинов на гражданской службе. Однако заметим: вряд ли однофамилец великого поэта, ставший в 1886 г. воспитанником Лицея, не ощущал значимости двойного совпадения фамилии и места. И не исключено, что посредством своей творческой инициативы — издания альманаха — Н. Пушкин стремился превратить это совпадение в нечто большее, устанавливая связь — не родственную, а духовную — с тем, чье имя сплыва-



ло «воспитанников разных поколений в единую семью» [Павлова 2002, 90].

Сведениями о его дальнейшей литературной деятельности мы не располагаем. По-видимому, издание альманаха «Отдых» стало первым и последним его делом на литературном поприще. Однако не будет преувеличением сказать, что он успел вписать свое имя в литературную историю Лицея.

Ниже мы публикуем тексты, вошедшие в альманах «Отдых», за исключением рассказа «Моя первая любовь» и стихотворения «Пророк-поэт». Замеченные описки исправляются в тексте, фактические ошибки оговариваются в примечаниях, языковые ошибки или случаи сомнительного употребления форм воспроизводятся и сопровождаются пометой «sic!» или оговариваются в примечаниях.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ЛИТЕРАТУРНЫЙ АЛЬМАНАХ «ОТДЫХ»

#### После грозы

Гроза прошумела. Рассеялись тучи.  
Я к озеру вышел. Дышалось легко,  
И волны о берег плескались певуче,  
И гром рокотал далеко, далеко...  
И воздух, недавней грозой освеженный,  
Ласкался и млел. От блаженства дрожа,  
Я понял тогда — я больной, утомленный,  
Что жить еще стоит, что жизнь хороша!

#### Прежде и теперь (Из семейных преданий)

Если бы кому-нибудь захотелось охарактеризовать нашу современную жизнь и определить ее колорит, то ему бы пришлось выбрать серый свет (sic! — *К. Л.*). Начиная с чисто внешнего — с наших платьев, мы все имеем серенький вид, от серо-жемчужного до серо-стального. Что касается до современных построек, живописи или музыки, отличающейся отсутствием всяких мелодий, но зато наполненной всякой путаницей и мудреными сочетаниями аккордов — все это серо, дико, неприглядно и как-то, несмотря на свой колер, бесцветно. Глаз как-то пригляделся ко всему, и притом наша нервная система так однообразно настроена, что нам кажется, что время ползет невозмутимо день за днем, сегодня как вчера, а завтра, наверно, будет равняться сегодня.

Не так было прежде! Мы не говорим о временах Древнего Рима или крестовых походов, — нет, даже пятьдесят лет тому назад жилось куда как разнообразнее в сравнении с нынешним. Чтобы не быть голословным, приведем хотя бы пример из сохранившейся изустной семейной хроники, и спросим вас — сверстников наших, видели ли вы где-нибудь подобную жизнь в настоящее время.

Вы скучаете в деревне. Лошади давно застоялись, вам хочется прокатиться и вы, приказав заложить пару, едете к ближайшей соседке вашей Прасковье Ивановне. Быстро пробежали мимо вас уходящие в синеющую даль поля, быстро перелетели вы через дрожащий и грохочущий мостик, под которым, шумя и пенясь, бежит мелкая степная речка; наконец, перед вами мелькнула на горизонте липовая роща вашей милейшей соседки. Вы въезжаете во двор. Со скрипом отворяются ворота, несколько кудластых дворняжек бросились с отчаянными воплями на экипаж, к немалому неудовольствию пристяжной. Дом как будто вымер. Проходит какая-то баба с ведром в руках и низко кланяется. С некоторым усилием отворяете вы дверь и входите в переднюю. Заспанные лакеи кубарем скатываются с ларей и с неудовольствием смотрят на нарушителя их покоя. Двое бросаются снимать шинель. Третий хриплым голосом докладывает уже барыне. Вы проходите через гостиную с громадными диванами, по мягкости своей напоминающими те подушечки для булавок, которые бывают у дам (они обыкновенно набиты песком), с запыленными зеркалами, зеленоватыми стеклами в окнах и восковыми цветами на подоконниках. По углам кое-где видна паутина, ковер домашней работы покрывает пол, ряды высоких стульев пугливо жмутся по стенам, а за ломберным столом сидит она — милейшая и всегда отменно любезная хозяйка. Неизменный ридикюль в ее руках; она смотрит на вас укоризненно и делает вам упреки, что забыли ее. Прикладываетесь к ручке и садитесь. Вы начинаете вести разговор о хозяйстве, о скандале в ближайшем уездном городе, о перемене исправника, изредка по забывчивости взглядываете на бронзовые часы, стоящие на гипсовой полочке, которые уже сколько лет все показывают 35 минут второго. Вы думаете скоро уехать, не тут-то было! Зовется мальчик, которому, в скобках заметим, лет под шестьдесят, приказывают отпрячь лошадей и — вы в неволе. Вы обедаете, мирно располагаетесь перекинуться со старушкой в картишки, как вдруг — тройка, другая, третья — и пошло...

Десятка два офицеров близь стоящего гусарского полка, столько же барышень; кто-нибудь садится за «кислое», на высоких

худых ножках фортепяно. Гремит лихая мазурка, звенят шпоры, краснеют личики дам и девиц — и всем весело. Затем стелют в какой-нибудь отдаленной комнате на пол сено, и господа офицеры спят до утра, когда их будят, и они, как стая испуганных птиц, летят в лагерь. На сегодня назначен смотр. Маневрируют гусары без усталы, наконец передышка. Огромная карета Парасковьи Ивановны уже тут как тут. С громом раскрываются ступеньки, обе дверцы открыты, и офицеры один за другим входят в одну дверку, прикладываются к ручке и, выпив приготовленную рюмку водки и закусив пирожком, выходят в другую.

В это время звучит труба, перемена построений, и карета Парасковьи Ивановны, попав в середину эскадрона, мчится во весь опор...

Так-то жилось в старину! Были и темные стороны, но кто старое помянет... Странно только то, что с развитием цивилизации темных сторон старого времени осталось почти столько же, а светлых нет! Как все изменилось: куда исчезли барские усадьбы? на месте их шумит и светит грязно-красная фабрика с высокими трубами. Исчезли заповедные рощи под ударами безжалостного топора, и между седыми пнями мчится и грохочет поезд... Из окна вагона выглядывает бюрокрад (sic! — *К. Л.*) чиновник, прямой контраст прежним помещикам. Он смотрит и смеется над прежним. Да разве он может понять жизнь так, как ее понимали! Куда ему! Жизнь смела все старое с его хорощим, но будет ли новое лучше — Бог весть!

Юнкер Тесаков.

\*\*\*

Как румянаго заката  
Тонет луч во тьме ночной —  
Так уходят без возврата  
Годы юности молодой!  
Стынет кровь; уходят силы;  
Гаснут пылкия мечты;  
В сердце сходит хлад могилы  
И унынье пустоты!  
Иногда лишь на мгновенье,  
Как чудесное виденье,  
Из-за облака густого  
Светят образы былого!

P. R.

\*\*\*

Мгла ночная небо покрывает,  
Все темно и сумрачно кругом,  
В дальнем небе звезды загорались,  
Много звезд на небе голубом.  
Если жизни мгла тебя застелет,  
Если в сердце сумрачно твоём, —  
Вспомни небо молодых мечтаний —  
Много звезд на небе голубом.

А. П.

**Маня**  
(Рассказ)

I.

Маня оканчивает свое воспитание в Смольном. Еще год, еще один только год, и прощайте милые подружки, прощайте классные дамы, уроки, учителя, затворничество и казенное платье! Еще год, а там свобода, веселье, свет, театры, балы, знакомства и визиты. Нет уж более казенных скучных физиономий, мрачных стен и коридоров, общих столов и классов. Но еще год, длинный год впереди. Ах! еще год... Тетушка Ольга завтра же отвезет Маню в монастырь.

Сколько слез остается еще пролить, а сколько их уже пролито тайком. Боже мой, как не хочется ехать в этот отвратительный Петербург. Как жалко оставить милый тенистый сад, приволье и простор полей, гулянье и катанья, а Махмед Долгогривый? Да перечесать ли все то, что остается позади, с чем надо проститься до будущего года. Сегодня день прощания. Уже со всеми Маня простилась, остается лишь еще кто-то. С этим «кто-то» тяжелее всего расставаться. И какой вид у него печальный. Милый, дорогой Саша, как ему грустно, как ему жалко расстаться с Маней до будущего года! Как он старается скрыть это, показаться мужественным, терпеливым и любящим. И ему остается только год. Он будет инженером, будет строить храмы, дворцы; она будет его женой и будет гордиться его славой. Как они прелестно заживут вместе. У нее будут лошади и экипажи, ливреи, будуар, жур-фуксы, ложа в итальянской опере. Ах, как это будет мило. Но еще год. Как трогательно было прощанье с ним! Сколько клятв, сколько уверений было произнесено с обеих сторон. Как сильно жались руки, как сильно бились сердца.

Наконец, настал час разлуки. Тетя Оля сидит уже в коляске, пора ехать.

— Прочтите, когда я уеду, — говорит скороговоркою, пожимая Саше руку, Маня. — Это вам на память. Прощайте, мама!

Красавица Маня уехала. Долго еще стояла на крыльце мать, провожая влажными глазами и крестным знамением свою дочку.

— Ну, до будущего года, матушка, успокойся, — утешал ее муж.

«Ах, до будущего года», — повторял за ним мысленно Саша. И убежав в уединенное место на берегу пруда, туда, откуда еще не далее, чем вчера они вместе любовались природою и закатом солнца, он разжал свои пальцы и развернул дорожную записочку и прочел: «Милый Саша! — писала Маня. — Любила, люблю и буду любить тебя вечно. Твоя Маня». Много тысяч поцелуев досталось бесценной записочке. Она нашла приют у Саши в сердце и на сердце его. Точно таинственный, чудесный талисман, она не переставала вливать роскошь и негу в его душевное. Она точно фонограф хранила вверенные ей слова и повторяла Саше: «Твоя Маня, твоя на век!».

## II.

Год прошел, мечтам пришла пора воплощаться. Красавица Маня вернулась в свое гнездышко. Саши нет, он за границей. Но и он вернется вскоре и тогда... Тогда Маня сделается его женой. Нет уже более препятствий, год прошел. Впереди дорога к венцу свободна и чиста, ничто поперек ее не ложится (sic! — К. Л.), она уже заранее усыпана цветами, вот и до цели ее близко, близехонько, лето на исходе, а Саша все не едет.

Мане становится скучно. Теперь уже нет надобности наслаждаться так торопливо, как прежде, роскошью сельской природы. Теперь настало время бессрочных каникул. Гуляй сколько хочешь!

Скучно Мане. В саду как будто тени слишком много, в поле солнце светит слишком ярко. В доме пусто, папенька с маменькой вечно хозяйничают, вечно заняты, вечно спешат куда-нибудь: отец на гумно или на поле, мать в кухню или девичью, разговор с ними как-то прозаичен, все тема одна: жатва, косьба, молоко, суша, дождик, просто невыносимо. Рояль не настроен, ноты все те же. Библиотека давно уже знакома, газеты скучны, иллюстрации запаздывают, нового ничего нет.

Крестьяне глупы, с ними и говорить-то противно, а не то чтобы лечить, как все время советует маменька. Ах! Хотя бы Саша поскорей вернулся. Но вот и осень настала, а его все нет. Ах, в Смольном

было веселее. Что делают теперь подруги в это время? Теперь шесть часов, младшие, верно, бегают, хохочут, дразнят какую-нибудь ротозейку, да оглядываются, не идет ли Александра Максимовна, классная дама. Старшие смотрят и смеются или готовятся к урокам к завтрашнему дню, да толкуют про учителей, как они спрашивают, как они стараются напустить на себя важность, а между тем не могут воздержаться от улыбки. Маня сожалеет о том, что она уже не услышит звонкого хохота подруг, а прогос всех этих замечаний и сама не бросит лепты в общую копилку острот и шуток. Прошли милые времена! Да, Маня с удовольствием вернулась бы в Смольный. Там вечная весна, вечно цветущие лица, вечный шум и говор, а здесь тишина, спокойствие; даже слишком много спокойствия и однообразия. Фу, какое однообразие!

Одно только утешение — это письма Саши. В последнем своем письме Саша пишет, что его будущее зависит от его пребывания за границей. Ему необходимо посетить и изучить некоторые замечательные здания и постройки, необходимо видеть на практике результаты трудов его известнейших собратьев (sic! — К. Л.) по искусству, он уже видел много, но остается видеть еще больше.

В один мрачный, скучный день Маня сидела у себя в комнате и горько плакала. На дворе потемнело совсем, дождь хлестал в стекла, а шум воды, стекавшей по водосточной трубе, наводил уныние.

— Маня, голубчик, отчего у тебя так темно и ты не прикажешь подать себе огня? — спросила, входя к ней, мать.

— Ах, мамаша! — бросаясь к матери на грудь, вскрикнула Маня. Рыдания заглушали ее слова, слезы струились по ее свежим щечкам, грудь волновалась, словно ей воздуху было мало.

— Дитя мое дорогое, что ты? что с тобой?

Прослезилась и мать. Долго она успокоивала дочку, долго ласкала и голубила ее, расспрашивала, утешала и целовала, ничего не могла добиться. Наконец, после многих просьб, истощив весь запас самых ласкательных имен, выражений и догадок, она спросила:

— Да не хочешь ли ты ехать в Петербург, ты бы вот у тети Оли провела зиму, она зовет тебя.

Чуть слышным шепотом последовал ответ:

— Да!

Н. Пушкин.

### Шафгаузен<sup>6</sup>

Гремит он и воеет, и с силой несется,  
 В пучину, как зверь, он из клетки бежи[т]<sup>7</sup>.  
 Он стонет, он плачет, и в пену он рвет[ся],  
 И, в ярости, роет и точит гранит.  
 Уж многие годы здесь с камнем он бьет[ся],  
 Далеко слышна вековая борьба.  
 И камень за камнем ему поддается,  
 И падает с стоном в объятия врага.  
 Красавец, ты гордо несешь свои воды,  
 Могуч ты, как лев, и велик ты, как царь!  
 Мыслитель, ведь ты пред ним парий природ[ы],  
 Ведь ты пред ним мелкая, жалкая тварь.  
 И думаешь право, зачем мы страдаем[?]  
 К чему тут за жизнь вековая борьба[?]  
 Ведь вот, мы живем, а потом умираем,  
 И память сотрется о нас навсегда.

В. С — ь.

### Неудачная охота<sup>8</sup>

(Из моих воспоминаний)

— Бывал я в вашем уезде, места все знаю хорошо, хорошие места, а все не то, что у нас; будет свободное времечко, загляните в нашу деревеньку, уж не обездольте, мы вас потешим насчет охоты-то, — так говорил мой знакомый деревенский староста Степан, страстно любивший «умные» слова, приглашая меня на охоту в свою деревню.

Как только настало именно свободное для охотника время, то есть никакой дичи, кроме уток, не было, я поехал к нему.

В самый день моего приезда, когда я приводил в порядок свои охотничьи принадлежности, вошел ко мне Степан и, поздоровавшись со мной, спросил: «А что, барин, вы стреляете уток-крякушечек? А то вот у нас недавно господа приезжали, знатные господа, вальяжные такие, и походка-то у них гусиная, стало быть, в развалки, а промеж себя все на хранцузском гуторят и меня все этак смеясь кличут, чтобы я чаю подавал: „Дони ти“. Ну, а я и ташу им эвтого чаю, приучен уж был, значит. Ну, так вот, они, окромя длинноносеньких куличков, ничаво не стреляли».

Я сказал, что уток стреляю и начал его расспрашивать об здешней охоте.

— А много их у вас, уток-то, где же они водятся: по реке больше?

— Никак нет-с, все больше на озерах; по реке оченно даже мало, а на озерах кишмя кишит беспардонно.

— Да ведь на озерах-то утки строги, как к ним подойдешь?

— Да уж, барин, надо сноровку.

— Ну ладно, завтра мы увидим, сколько у вас хваленой дичи.

— Так, стало быть, завтра вас чуть свет будить и чаю приготовить.

— А знаете что, барин, — прибавил он, помолчав. — Коли на охоту идти хотите, так вам непременно надо познакомиться с Ляксанычем, а то одним-то не сподручно.

— А кто этот Александрович?

— А это наш учитель, из духовных он, в дьячках был, парнишек наших учит; ну вот, он тоже эту охоту уважает. Ну, так я его завтра пришлю, а теперь до свиданья-с, к барыне пойду, к помещице.

На следующий день, часа в четыре утра, разбудил меня Степан, сказав, что Александрович меня дожидается. Я попросил его позвать. В дверях показалась длинная, худая фигура в каком-то бесцветном не то балахоне, не то в халате и в больших охотничьих сапогах; в руках он нес двух убитых утят. Он поклонился и начал, по-видимому, заранее приготовленную речь:

— Так как мы, следовательно, были наслышаны о вашем приезде в наши палестины и также были наслышаны, что не гнушаетесь, как иные прочие господа, принять от скромных трудов моих, то позволяйте вам преподнести.

И он положил дичь на стол. Я поблагодарил, попросил его садиться и предложил ему чаю, но, к моему удивлению, он отказался:

— Без благовремения никак-с невозможно, а вот если можно по-охотнички порошку бы, так я бы премного благодарен остался.

Я дал ему целую бутылку, уж очень мне хотелось задобрить этого охотника, которого мне расхваливал Степан.

После такого подарка он перестал меня стесняться, бросил свои напыщенные фразы, но зато стал чаще прибавлять кстати и некстати «следовательно, и с Божиею помощью и пропади оно пропадом» и попросил показать ему свое ружье. Я показал ему свой «Скотт», он с радостью стал рассматривать его, к чему-то посмотрел в дуло и подул в него, щелкнул курком, вообще радовался, как маленький ребенок.

— А далеко оно, с позволения сказать, бьет? — спросил он.

Я сказал, что бьет на 60 сажень.



— Что вы, что вы, да на 60-то сажень моя фузея с Божиею помощью пухает.

Я попросил в свою очередь показать мне его фузею.

— С моим громаднейшим удовольствием-с. Мое-то так себе ружьецо, лядящее, только тяжело больно, а хлопает ничего себе, пропади оно пропадом.

Он принес ружье. Я взвесил его на руке. Крик удивления вырвался из моей груди.

— Ничего чувствительно! Да как вы его носите целые дни, ведь оно весит около пуда.

— Да-с, пропади оно пропадом, иногда очень даже чувствительно, все руки оттянет.

— Оно у вас заряжено?

— Как же-с, обязательно.

— Можно попробовать его бой?

— Сделайте-с ваше одолжение.

Пошли пробовать. Я наклеил на амбар почтовый лист бумаги, но сам стрелять не решался, а попросил Александровича; он прицелился и выстрелил на расстоянии 100 шагов.

Я пошел полюбоваться удачным выстрелом и позвал с собой Александровича:

— Александрович, идите посмотреть, как оно ударило, — сказал я.

— Сейчас, дайте только отплююсь-с, а то все зубы выбило проклятое, отдает очень, пропади оно пропадом.

Обедать со мною он отказался, он был верен дьячковской субординации, по которой с господами за столом сидеть подобает только священникам и дьяконам.

— Не подобает нам с вами обедать-с, а вот на кухне у Степана Вавилыча с великим моим удовольствием, если позволите, вкушу от благ земных.

— Ну, водки не хотите ли?

— Вот это-с чудесно, только не подумайте, я ей не пристрастен, ей-богу-с, пропади она пропадом.

После обеда я зашел к Степану за Александровичем. Мы пошли с ним к реке, с высокого берега которой была видна небольшая стайка уток.

— Вот они, стреляйте, — сказал мне он.

Уверенный в дальнобойности ружья Александровича, я отдал ему свое и, вооружившись пудовой пищалью, выстрелил. Вдруг

из глаз моих посыпались искры, щеки опухли и из зубов показалась кровь.

— А чтоб вас черт побрал вместе с вашим проклятым ружьем, — крикнул я.

Между тем Александрович преспокойно разделся и полез в воду за утку. Я стал полоскать свои несчастные зубы, как вдруг из тростника, покрывавшего берега, раздался возглас:

— Экая оказия, что это утки не летят, пропади они пропадом.

Затем все замолкло и видно было по колыхающемуся тростнику, что Александрович поплелся дальше. Наконец, он вернулся, но с очень сконфуженным лицом, бормоча себе что-то под нос, и без утки.

— Что с тобой, Александрович? — спросил я его.

— Да што-с, ничаво, какую утку-то вы убили, а?

Я не мог равнодушно видеть его строгого лица и расхохотался.

— Да помилуй, Александрович, какую утку убил — дикую!

— Да нешто это дикая утка-то, отца ведь дьякона сердешная, вот мать дьяконица задаст уж вам.

— Да как же ты, хваленый охотник, не отличил дикую утку от домашней?

Александрович обиделся. Я поспешил успокоить его, дал ему денег, чтобы заплатить за утку и пошел домой лечить не на шутку разболевшиеся зубы. Александрович, очень недовольный мною, не говорил всю дорогу.

В деревне я пробыл еще дня два и, наконец, уехал, так как получил из дому письмо, что готовится большая облава с двумя выписанными псковичами<sup>9</sup> и больше никогда уж не возвращался в «хваленя» места Степана.

Да, хорошо было ружье Александровича, и как это он терпит его...

А. Веденяпин.

### Пустьячек

Однажды розы лепесток  
Девица сорвала  
И в рот его взяла.  
Тут фронт,  
Идущий рядом с ней,  
Заметил метко:

— Сударыня, вы — самоедка!

И. А.

**Опять благое начинанье...**  
(Фельетон)

Благие начинанья в Лицее не прекращаются. Теперь лицеисты стали устраивать любительские спектакли. Мысль подал и осуществил ее 6-го декабря 1886 г. XLVII курс. Это был первый пример со времен перенесения Лицея в Петербург. Шел «Недоросль» и, можно признаться, сошел весьма и весьма удачно. К большей (sic! — *К. Л.*) чести XLVII курса служит то, что в постановке спектакля участвовали они одни без посторонней помощи. Впрочем, насколько нам известно, им помогали советами Н. Н. Гераков и Я. Г. Северский. Особенно выделялись в спектакле: Простава — М. П. Гембиц, Кутейкин — Н. В. Муравьев, Скотинин — С. С. Хрипунов и Еремеевна — Н. Н. Осипов. Чего нельзя было ожидать — это такого ансамбля. Никто не портил (sic! — *К. Л.*), пьеса шла живо, несколько не натянуто. Надо также отдать должную честь декорациям и костюмам. Все было если и не первого сорта, то во всяком случае гораздо лучше, чем можно было ожидать. Если же некоторые костюмы и не совсем подходили к пьесе, то это уже вина костюмера, а не XLVII курса, сделавшего все, что только было в его силах. Можно надеяться, что он не остановится на этой первой удачной попытке домашнего лицейского театра.

В антрактах играл оркестр, составленный из лицеистов, под управлением Э. Ю. Нагеля. Д. Д. Агренов играл на скрипке соло и играл с таким чувством и так хорошо, что его единодушно заставили повторить эту прелестную вещь.

Мы слышали о предположении старшего курса играть 24-го<sup>10</sup> января, в день 50-летия смерти А. С. Пушкина, сцены из «Бориса Годунова». Что же, мысль хорошая, кому же, как не нам, однокашникам Пушкина, чтить его память постановкой на сцене его сочинения. Всячески чтить великого поэта — наша постоянная и неизменная традиция. Но... по крайней мере странно приводить это в исполнение в память о дне его смерти, как бы празднуя этот день; не знаем, но надеемся, что старший курс оставит исполнение этого нового благого начинания до более подходящего случая.

### От редакции

Выпуская первую книжку нашего журнала, мы считаем необходимым прежде выпуска следующего номера объяснить с нашими читателями о цели и задаче предпринятого нами издания. Эта цель и задача очень просты. Со дня основания Лицея воспитанники его не переставали посвящать свои досуги занятию литературой; по преданиям, живущим в стенах нашего заведения и переходящим изустно от одного поколения к другому, основание этому хорошему обычаю было положено незабвенной памяти воспитанника<sup>11</sup> (sic! — *К. Л.*) первого выпуска, составившим себе столь знаменитое имя в истории русской литературы: после него Лицей воспитал многих полезных деятелей на литературном поприще. Из этого казалось бы следует, что не все первые шаги при литературных занятиях лицеистов остались и последними; во всяком случае не подлежит сомнению, что для первых опытов должна быть предоставлена возможность, а что выйдет из этого впоследствии — показать может только будущее. Руководствуясь исключительно этими соображениями, мы не сомневаемся в пользе всякого ученического журнала и думаем, что наши товарищи отнесутся сочувственно к этой единственной цели, руководящей нами при издании нашего сборника. Никаких других задач мы не преследуем, а потому считаем неуместным говорить о направлении нашего издания или о том, что оно будет служить органом для каких-либо взглядов или мнений. Это будет простое собрание случайных произведений наших товарищей, пожелавших в часы отдыха от классных занятий попробовать свои силы в литературном труде. Если мы не ошиблись в избрании нашей цели, то наши товарищи поддержат нас не столько подпискою на издание, сколько, главным образом, сообщением нам своих трудов, долженствующих послужить материалом для последующих выпусков нашего издания.

Ред.

### Примечания

<sup>1</sup> О «Предварительном списке...» см. [Хохлова 2014].

<sup>2</sup> Выражаю глубокую благодарность за уточнение сведений об альманахе ведущему научному сотруднику Всероссийского музея А. С. Пушкина Марине Витальевне Бокариус и хранителю фонда редкой книги Музея Елене Валерьевне Субботиной.

<sup>3</sup> Так в "Содержании". В подписи под рассказом иначе: *И. Е. М.* Три инициала могли бы отражать полную форму имени (с отчеством), но таких

соответствий ни для *Н. Е. М.*, ни для *И. Е. М.* в списках лицейстов нет. Однако известно, что в приготовительном классе учились два брата с фамилией "Миллер": Николай и Евгений [ПК 1886, 18 (3-я паг.); О приеме 1885, л. 329 об.]. Сокращение *Н. Е. М.* может отражать их коллективное авторство: два первых инициала обозначают имена, буква *М* - фамилию.

- <sup>4</sup> Так в подписи под стихотворением; в «Содержании» написано *S-a* (вероятно, имеется в виду написание фамилии латиницей, но в форме родительного падежа с кириллической буквой «а» на конце).
- <sup>5</sup> Здесь и далее тексты альманахов цитируются по настоящему изданию.
- <sup>6</sup> Шаффхаузен (Schaffhausen) — название города и кантона в Швейцарии; впрочем, в стихотворении описывается Рейнский водопад, хотя и находящийся рядом с городом, однако не носивший название «Шаффхаузен».
- <sup>7</sup> Здесь и далее в стихотворении утрата букв и пунктуационных знаков в конце строк по краю листа восстанавливается по смыслу.
- <sup>8</sup> В речи персонажей сохраняются написания и орфографические особенности источника, передающие речевую характеристику.
- <sup>9</sup> Имеются в виду егеря, применявшие особый способ облавы, изобретенный в Псковской губернии (отсюда и название «псковичи»).
- <sup>10</sup> Ошибочно вместо: «29-го»; вероятно, механическая ошибка переписчика.
- <sup>11</sup> Скорее всего, в результате механической ошибки переписчика вместо «воспитанником». На то, что слово должно было стоять в творительном падеже, указывает согласованная с ним форма «составившим» (см. в этом же предложении ниже по тексту).

## Литература

### Источники

*Венгеров* — Венгеров С. А. Предварительный список (Попов А. Ф. — Пятницкий А. П.) // РО ИРЛИ. Ф. 377 (Венгеров Семен Афанасьевич (1855 — 1920), историк русской литературы, библиограф). Оп. 3. Ед. хр. 23.

*Значение 1884* — З. Значение «благих начинаний» // Лицейский мудрец. 1884. №. 4. С. 57–60.

*Императорский Лицей 2011* — Императорский Лицей в памяти его питомцев: Александровский Лицей (1844-1918) / Сост., вступ. статья, прим. С. В. Павловой. СПб.: Наука, 2011.

*О приеме воспитанников* — О приеме воспитанников за 1883 и 1884 гг. // ЦГИА СПб. Ф. 11 (Императорский Александровский Лицей). Оп. 1. Д. 1166.

*О приеме 1885* — О приеме воспитанников за 1885 и 1886 гг. // ЦГИА СПб. Ф. 11 (Императорский Александровский Лицей). Оп. 1. Д. 1185.

*Отчеты* — Отчеты за 1885-1886 и 1887 гг. // ЦГИА СПб. Ф. 11 (Императорский Александровский Лицей). Оп. 1. Д. 445.

*ПК 1886* — Памятная книжка Императорского Александровского Лицея на 1886 г. СПб., 1886. Приложения. Воспитанники Императорского Александровского Лицея.

*ПК 1911* — Памятная книжка лицеистов. 1811 — 19 окт. — 1911. СПб., 1911.

*Предисловие 1884* — Г. Д. [Предисловие]. 3-го декабря // Лицейский мудрец. 1884. № 1. С. 1–8.

*Сведения к отчету* — Сведения к отчету за 1888 г. // ЦГИА СПб. Ф. 11 (Императорский Александровский Лицей). Оп. 1. Д. 451.

*Сенаторы 2017* — Сенаторы Гражданского кассационного департамента Правительствующего Сената, 1866-1917 гг.: Краткий биографический справочник / Сост. и авт. вступ. статьи О. Ю. Шилохвост. М.: Статут, 2017.

*Списки воспитанников* — Списки воспитанников Лицея // ЦГИА СПб. Ф. 11 (Императорский Александровский лицей). Оп. 1. Д. 1195.

### *Исследования*

*Балашова 2007* — Балашова Ю. Б. Школьная журналистика Серебряного века. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2007.

*ИАЛ 2013* — Императорский Александровский Лицей: лицейская энциклопедия / [сост.: С. М. Некрасов и др.; под общ. ред. д. культурол., проф. С. М. Некрасова]. СПб.: Logos, 2013.

*Павлова 2002* — Павлова С. В. Императорский Александровский (бывший Царскосельский) Лицей. СПб.: Паритет, 2002.

*Павлова 2015* — Павлова С. В. Лицей и лицеисты. М.: Гелиос АРВ, 2015.

*Павлова 2021* — Павлова С. В. Императорский Лицей: очерки истории. М.: Гелиос АРВ, 2021.

*Пименова 2013* — Пименова Н. А. Лицейский мудрец // Императорский Александровский Лицей: лицейская энциклопедия / [сост.: С. М. Некрасов и др.; под общ. ред. д. культурол., проф. С. М. Некрасова]. СПб.: Logos, 2013. С. 372.

*Смирнов 1901* — Смирнов С. Ученические журналы и сборники // Вестник воспитания. 1901. № 6–9.

*Холмов 1978* — Холмов М. И. Русская детская журналистика: (1875–1917): Указ. материалов / сост. М. И. Холмов; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. Фак. журналистики. Л.: Б. и., 1978.

*Хохлова 2014* — Хохлова Н. А. Может ли быть завершен изданием «Предварительный список русских писателей и ученых» С. А. Венгерова? // Русская литература. 2014. № 4. С. 184–193.

### References

*Balashova 2007* — Balashova, Ju. B. (2007). Shkol'naja zhurnalistika Serebrjanogo veka [School's journalism of the Silver Age]. Saint Petersburg: Izd-vo S.-Peterburgskogo universiteta.

*Hohlova 2014* — Hohlova, N. A. (2014). Mozhet li byt' zavershen izdaniem "Predvaritel'nyj spisok russkih pisatelej i uchenyh" S. A. Vengerova? [Is it possible to finish and publish "Preliminary list of Russian Writers and Scientists?"]. Russkaja literatura, 4, 184–193.

*Holmov 1978* — Holmov, M. I. (1978). Russkaja detskaja zhurnalistika: (1875–1917): Ukaz. materialov [Russian children's journalism (1875–1917). Index of materials]. Leningrad.

*IAL 2013* — Imperatorskij Aleksandrovskij licej: licejskaja enciklopedija (2013) [The Imperial Alexander Lyceum: the Encyclopedia of Lyceum] (ed by S. M. Nekrasov). Saint Petersburg: Logos.

*Pavlova 2002* — Pavlova, S. V. (2002). Imperatorskij Aleksandrovskij (byvshij Carskosel'skij) Licej [The Imperial Alexander Lyceum]. Saint Petersburg: Paritet.

*Pavlova 2015* — Pavlova, S. V. (2015). Licej i liceisty [Lyceum and lyceum students]. Moscow: Gelios ARV.

*Pavlova 2021* — Pavlova, S. V. (2021). Imperatorskij Licej: ocherki istorii [The Imperial Lyceum: essays on the Lyceum's history]. Moscow: Gelios ARV.

*Pimenova 2013* — Pimenova, N. A. (2013). Licejskij mudrec [The Lyceum's Wise Man]. In S. M. Nekrasov (Ed.), Imperatorskij Aleksandrovskij licej: licejskaja enciklopedija [The Imperial Alexander Lyceum: the Encyclopedia of Lyceum] (pp. 372). Saint Petersburg: Logos.

*Smirnov 1901* — Smirnov, S. (1901). Uchenicheskie zhurnaly i sborniki [Pupils' journals and miscellanies]. Vestnik Vospitanija, no 6–9.

*Konstantin Lemeshev*

Institute of Russian Literature (The Pushkin House) of Russian Academy of Sciences; ORCID: 0000-0003-0185-8749

LYCEUM STUDENTS' LITERARY WORKS IN THE ALMANAC  
*ОТДЫХ* ("LEISURE")

The introductory note to the publication contains the description of a literary almanac *Otdykh* ("Leisure"), the only known copy of which is now kept in the National Library of Russia (Saint-Petersburg), a brief overview of its contents (all written by pupils of the Imperial Alexander Lyceum) and brief biographical information about the "editor-publisher" who signed as "N. Pushkin". Its dating (the almanac was composed in the end of the 1886th — the beginning of the 1887th) is based on information found in one of the articles. Having included N. Pushkin in the *Predvaritel'nyy spisok russkikh pisateley i uchenykh* ("Preliminary List of Russian Writers and Scholars"), Semjon Vengerov supplied the reference dedicated to him with a remark-question: "a descendant of A. S. Pushkin?" A study of the materials stored in the Central State Historical Archive of St. Petersburg leads to a negative answer to this question. The texts in the almanac itself are of varied composition: fiction prose (short stories), lyrical poems, a note on the Lyceum theatre and an editorial *Posleslovie* ("Afterword"). The latter two texts contain interesting details relating to the everyday history of the Lyceum. The literary texts are imitative, which is common in children's literature. At the same time, besides poetic (mostly romantic) stamps and "naive narrative", the works of young authors contain some creative successes, indicating the presence of talent and the desire to develop it.

*Keywords:* children's literature, student journals and collections, Lyceum handwritten journals, Lyceum traditions, the Imperial Alexander Lyceum, Nicolaj E. Pushkin, Semjon A. Vengerov



*Марина Федотова*

## «ВОЙНА ГИМНАЗИСТОВ С ЧЕРТЯМИ ЗА ОСВОБОЖДЕНИЕ К[ЕССЛЕРА] ИЗ АДА»: О ГИМНАЗИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ К. А. ИВАНОВА

В статье проанализирована сохранившаяся в двух списках в личных архивах И. А. Шляпкина (РНБ) и В. Г. Дружинина (РГАЛИ) поэма «Война гимназистов с чертями за освобождение К[есслера] из ада», написанная в гимназические годы Константином Алексеевичем Ивановым (1858–1919), однокурсником Шляпкина и Дружинина: все трое были выпускниками Третьей Санкт-Петербургской классической гимназии. В будущем К. А. Иванов стал известным педагогом (в том числе он преподавал историю и географию детям императора Николая II), автором многочисленных учебников, пособий и очерков по русской и средневековой зарубежной истории. Другой несомненный талант К. А. Иванова — талант поэтический, вершина которого — это перевод «Фауста» Гете, изданный стараниями его наследников только в 2005 г. Гимназическая поэма Иванова «Война гимназистов с чертями за освобождение К[есслера] из ада» была посвящена учителю латинского языка Третьей Санкт-Петербургской гимназии Э. Э. Кесслеру, ходила в списках, имела большой успех среди учеников и учителей гимназии. В статье она рассмотрена, с одной стороны, как литературная интеллектуальная игра, построенная на подражаниях русской поэзии XVIII–XIX вв., мировой классике, на аллюзиях на сочинения античной литературы и античные мифы, с другой — как шуточное произведение, отражающее бытовую жизнь гимназистов-пансионеров. В приложении публикуется текст поэмы по автографу автора.

*Ключевые слова:* педагогика, гимназическая поэма, подражания, античная литература, русская поэзия, К. А. Иванов, Э. Э. Кесслер

---

*Марина Анатольевна Федотова*

Институт русской литературы (Пушкинский дом) РАН  
Санкт-Петербург  
fedotova\_m@mail.ru

Имя Константина Алексеевича Иванова (1858–1919) прочно вошло в историю педагогической науки. После окончания в 1881 г. историко-филологического факультета Санкт-Петербургского университета<sup>1</sup>, где он тесно общался с такими будущими выдающимися историками и филологами, как И. А. Шляпкин, В. Г. Дружинин, С. Ф. Платонов, он избрал педагогическую стезю: К. А. Иванов более 20 лет проработал учителем истории и географии в Пятой Санкт-Петербургской гимназии, временами совмещая эту работу с преподаванием отечественной и зарубежной истории в Императорском Александровском лицее, реальном училище Я. Г. Гуревича, Патриотическом институте, с чтением лекций по истории Древней Греции на Высших женских Бестужевских курсах [Бровкина 2019, 18]. В 1904 г. К. А. Иванов был назначен директором Нарвской мужской гимназии, потом в этой должности работал в гимназии Императорского Человеколюбивого общества, в 12-й Петербургской гимназии, и наконец, в Императорской Николаевской гимназии в Царском Селе: он был последним директором этого знаменитого учебного заведения, в 1918 г. реорганизованного в Первую Детскосельскую единую трудовую школу. Благодаря образцовой репутации и профессионализму К. А. Иванова пригласили в качестве учителя в семью императора Николая II: с 1908 г. по 1917 г. он преподавал августейшим ученикам историю и географию. Этому назначению способствовал П. В. Петров, старший преподаватель царских детей и бывший университетский однокурсник К. А. Иванова.

К. А. Иванов был автором нескольких гимназических учебников по истории, выдержавших ряд переизданий, от систематических курсов по истории Средних веков [Иванов 1892; Иванов 1917b], истории Древнего мира [Иванов 1899; Иванов 1917a], русской истории [Иванов 1906b; Иванов 1915b] до кратких и сокращенных исторических курсов, учебных пособий и исторических очерков. Кроме того, будучи прекрасным знатоком европейского Средневековья, в середине 1890-х гг. он подготовил четыре иллюстрированные книги об основных формах и типах человеческих поселений, охватывающие приблизительно период с X в. до конца XIV в., — городе, замке, деревне и монастыре: «Средневековый замок и его обитатели» [Иванов 1894]; «Средневековый город и его обитатели» [Иванов 1895a], «Средневековый монастырь и его обитатели» [Иванов 1895b]; «Средневековая деревня и ее обитатели» [Иванов 1896a]<sup>2</sup>. Книги представляют собой своеобразный справочник или путеводитель по средневековому быту и средневековой жизни, они

выдержали не одно издание при жизни автора и остаются крайне востребованными в наше время, являясь хорошим учебным иллюстрированным пособием<sup>3</sup> и для современного школьника; можно допустить, что, написанные простым языком на фактическом материале, они составляют достойную конкуренцию детскому фэнтези со средневековым содержанием.

Свой преподавательский опыт и педагогические взгляды К. А. Иванов изложил в ряде методологических публикаций, основные из которых — это «Пятидесятилетие С.-Петербургской пятой гимназии. 1845–1895» [Иванов 1896b] и «Очерки по методике истории» (первое издание вышло в 1908 г. [Иванов 1908], четвертое дополненное — в 1917 г. [Иванов 1917c]). Не вдаваясь в рассмотрение его педагогических убеждений, отметим только, что К. А. Иванов, будучи выпускником исторического факультета и последователем петербургской исторической школы, в методологии науки оставался приверженцем позитивизма, а потому был последовательным противником схоластики в преподавании истории, придавая большое значение анализу исторических источников. «Все в средней школе, — писал он, — должно опираться на факт и возвращаться к факту. Прошлое должно восставать перед глазами учащихся в ярких, живых образах» [Иванов 1908, 13]<sup>4</sup>. Книги К. А. Иванова были столь популярны, что, наряду с другими учебниками этого периода, они вытеснили учебники Д. И. Иловайского, к тому времени уже подвергшиеся существенной и заслуженной критике [Плетнева 2015; Поздняков 2016].

Другой несомненный талант К. А. Иванова — это талант поэтический. Стихи он писал с гимназических лет и значился лучшим поэтом школы<sup>5</sup>. Он публиковался в ряде журналов, занимался переводами, издал два поэтических сборника — «Стихотворения К. А. Иванова» [Иванов 1906a] и «Лепестки» [Иванов 1912]. Безусловно, К. А. Иванов не был поэтом первого ряда<sup>6</sup>, но его лирика — «это своеобразный дневник переживаний и событий», читая который «мы не перестаем восхищаться силой душевного строя русской интеллигенции этого периода, ее способности возвышаться над темными сторонами действительности и просветлять ее, придавать бытию идеальный характер» [Петрова 2019, 67]. Однако неоспоримым подвигом К. А. Иванова на поэтической стезе является его перевод «Фауста», над которым он работал почти 40 лет и который знатоки творчества Гете ставят «на первое место по верности оригиналу и достоверности и полноте выражения всех нюансов содержания подлинника, особенно 2-й части» [Алексеева 2019, 86].

Перевод этот удивительным образом сохранился у потомков Иванова и был издан только в 2005 г. [Гете 2005].

Как уже отмечалось, К. А. Иванов начал писать стихи еще в гимназии, и одно из его гимназических сочинений, с которым он вошел в летопись школьной жизни Третьей Санкт-Петербургской классической гимназии<sup>7</sup>, которую закончил с серебряной медалью, — это «Война гимназистов с чертями за освобождение К[есслера] из ада». Данная поэма, вероятно, входила в круг поэтических опытов гимназистов. В. Г. Дружинин так вспоминал о литературном кружке, состоящем из учеников средних и старших классов: «Писали прозой, писали стихами. <...> Занимались они также писанием поэм на любимых педагогов. Соль этих произведений заключалась, кроме шуточного изображения действующих лиц, в том, что педагоги в разговорах говорили своими излюбленными выражениями. Иванову удавались этого рода произведения. Его „Война гимназистов с чертями за освобождение Кесслера из ада“, поэма в триста с лишним стихов, была весьма популярна» [Дружинин 1923, 99]. Популярности поэмы, возможно, способствовало то, что она была посвящена преподавателю латинского языка Эрнесту Эрнестовичу Кесслеру (1842–1896)<sup>8</sup>, который во всех воспоминаниях учеников Третьей классической гимназии был награжден самой положительной оценкой. «Это был прекрасный преподаватель; его любили гимназисты за справедливость и прекрасное, хотя и строгое отношение к ним», — вспоминал В. Г. Дружинин [Воспоминания о литературных встречах, 5 об.]. «У нас в старших классах был грозный учитель латинского языка Эрнест Эрнестович Кесслер, известный знаток филологии и автор прекрасной латинской грамматики (синтаксис). Он был неумолимо требователен и строг, но в то же время безусловно справедлив, и все его искренне уважали и даже любили», — подтверждает это мнение профессор медицины Н. Я. Чистович<sup>9</sup> [Чистович 1923, 93]. Наиболее яркий и полный облик Кесслера нарисовал в своих воспоминаниях историк и переводчик Борис Кесаревич Ордин<sup>10</sup>. Приведем этот отрывок полностью:

Но первым из *dei maiores*, своего рода Зевсом, или Юпитером, на преподавательском Олимпе гимназии моего времени был самый выдающийся преподаватель 3-й гимназии — знаменитый в наших глазах латинист — Эрнест Эрнестович Кесслер.

Небольшого роста, широкоплечий, с умным лицом, обрамленным довольно густыми темными волосами, с большим умным лбом и строгими, иногда на мгновение вспыхивавшими остроумием или насмешкою глазами, обыкновенно серьезно смотревшими сквозь большие золотые

очки, Э. Э. Кесслер одним своим обликот производил на учеников самое дисциплинирующее влияние.

Его урока ждали с трепетом, иногда с замиранием сердца; но этот трепет происходил вовсе не от страха перед суровостью или строгостью, а был естественным явлением: природное достоинство, большие знания, вследствие этого большой авторитет преподавателя были вне сомнения. Он знал свой предмет великолепно. Известны его грамматика, синтаксис и особо изданные и обработанные для русских гимназистов старших классов «Radke's Materialien», т. е. особо избранные и составленные по Цицерону и другим классикам русские статьи, полные всяких грамматических и синтаксических трудностей, для перевода на латинский язык.

На уроках Э. Э. Кесслера не бывало ни шума, ни глупой возни, ни пререканий. С момента, когда дежурный по классу шепотом сообщал: «Кесслер идет!» — все замолкало и приходило в порядок. Он входил в класс, легким движением глаз и головы приветствовал вытянувшихся для его встречи учеников, садился на кафедру, пробегал журнал, в котором делал установленные пометки, и сейчас же принимался за урок, который у него шел постоянно напряженным темпом, при сосредоточенном внимании большинства класса. Языков не выпускали, а «favebant linguis», т. е. говорил только один отвечающий, а все прочие молчали.

Что значит «настоящий» преподаватель! Если бы вы пришли в тот же класс на урок «закона Божия» добрейшего, но не имевшего большого веса в глазах гимназистов К. И. Ветвеницкого, или на урок физики В. А. Попова, не мало кричавшего на ленивых учеников и «кормившего» их единицами, вы бы увидели разницу.

В то время, когда с другими преподавателями чуть что не по рыночному торговались из-за плохой отметки, требовали оценки ответа так, как нужно было или хотелось ученику, — решения Кесслера принимались, как решения судьбы; по поводу их плакали, горевали, сокрушались, но препираться о них или оспаривать их не только не решались, но и не думали. «Αὐτός ἔϊπε» — «Сам сказал» — и никаких разговоров. Получить от него похвалу или пятерку было лестно и приятно. Какой смех и оживление охватывало класс, когда Э. Э. Кесслер, никогда не травивший и не преследовавший пристрастно учеников, со свойственным ему юмором, по необходимости, избобличал учеников в их незнании или нерадивости [Ордин 1923, 119–120].

К. А. Кумпан сопоставляет эту характеристику Кесслера с тем образом, который создал в своей поэме «Старинные октавы» Дмитрий Мережковский, тоже выпускник Третьей Санкт-Петербургской гимназии, у которого Кесслер также преподавал латинский язык:

## XLVIII

Честнейший немец Кесслер — латинист,  
Заросший волосами, бородатый,  
На вид угрюм, но сердцем добр и чист, —  
Как древние Катоны, Цинциннаты  
И Сцеволы; большой идеалист,  
Из года в год, отчаяньем объятый,  
Всем существом грамматику любя,  
Он нас терзал и не жалел себя.

## XLIX

Ответов ждал со страхом и томленьем,  
Краснея сам, смущаясь и дрожа:  
Ему казалась личным оскорбленьем  
Неправильная форма падежа,  
Ему глагол с неверным удареньем  
Из наших уст был как удар ножа.  
Земному чуждый, пламенный фанатик,  
Писал он ряд учнейших грамматик

[Кумпан 2021, 110; ср.: Мережковский 1923, 114]

Кроме того, известность школьной поэме К. А. Иванова, вероятно, принес эпизод, описанный В. Г. Дружининым:

Случилось *как-то в классе Кесслера* (порядок слов исправлен мною — М. Ф.), что гимназист переводил какого-то автора, Иванов оканчивал переписку шутливое стихотворения «Похищения Кесслера из ада». Стихотворение изобиловало излюбленными выражениями Кесслера. КАИ (Константин Алексеевич Иванов — М. Ф.) знал перевод и не слушал отвечавшего урока. Кесслер, проходя мимо КАИ, заметил его работу, неожиданно подошел и, закрыв ладонью исписанный лист бумаги, спросил, что это такое. КАИ пришлось признаться, что писал стихотворение на него, Кесслера, и извиниться за занятие посторонним уроку делом. Кесслер взял написанное с собой, но зная, что КАИ хороший ученик, ограничился лишь замечанием. В следующий урок он вернул автору со смехом стихотворение, прочтя его дома, но никакого наказания не наложил [Воспоминания о литературных встречах, 5 об. – 6].

В воспоминаниях об И. А. Шляпкине Дружинин к этому добавляет, что поэма была прочитана всеми педагогами и, «по имевшимся сведениям, доставила им большое развлечение, и возвращена

была автору без всякой за то кары» [Дружинин 1923, 99], хотя, судя по воспоминаниям гимназистов, писание стихов в гимназии не приветствовалось, а за шалости наказывали строго (см. подробнее: [Соколов 1923, 22–23, 109].).

Считавшаяся утерянной поэма К. А. Иванова «Война гимназистов с чертями за освобождение К[есслера] из ада» была обнаружена мною сразу в двух списках: 1) РГАЛИ. Ф. 167 (Дружинины: Дружинин В. Г., Дружинин А. В.). Оп. 1. Ед. хр. 640 (К. А. Иванов. Стихи и рассказы). Л. 48–55; 2) РНБ. Ф. 865 (И. А. Шляпкин), № 25 (В. Г. Дружинин. Воспоминания о Шляпкине (с приложениями)). Л. 1–8.

Список РГАЛИ — это автограф К. А. Иванова, написанный достаточно четким почерком, хотя в нем есть исправленные слова, указывающие на работу автора по подбору лучшей рифмы и более правильную лексику, перечеркнутые строфы, первая часть следует за второй, прозой записано содержание 1-й песни. Вероятно, с этого автографа В. Г. Дружинин сделал машинописную копию, сохранившуюся в фонде И. А. Шляпкина (РНБ). Дружинин пронумеровал в автографе все стихи синим карандашом<sup>11</sup> (их оказалось 273 стиха), чтобы не сбиться при печати; он допустил в копии лишь некоторые грамматические недочеты и пропустил две строчки (выделены курсивом): вторую строку крылатого латинского афоризма «*Edimus, ut vivamus; non vivimus, ut edamus*» в стихе поэмы «Все edimus мы *ut vivamus, / Sed non vivimus ut edamus!*» и строку в описании Борея — «Он выжал бороду рукою, / *Седую бороду свою*»; наиболее понравившиеся строфы переписчик отметил, написав «Отлично», «Прекрасно». Можно предположить, что В. Г. Дружинин сделал копию с оригинала, чтобы опубликовать ее в качестве приложения к воспоминаниям о гимназических годах И. А. Шляпкина для сборника к 100-летию юбилею Третьей Санкт-Петербургской классической гимназии [Дружинин 1923, 97–106], но публикация не состоялась.

В автографе стоит дата — «8 июня», год не обозначен. Однако в поэме упоминается губернёр А., имя которого в содержании 1-й песни раскрыто, как «Алюхин», а в машинописи, сделанной Дружининым, — «Алехин». Речь идет об одном лице — губернере Иване Александровиче Алехине, который в списке «Личного состава б. 3-й гимназии, ныне 13-й трудовой школы» указан среди работавших в гимназии «комнатных надзирателей и воспитателей»<sup>12</sup> только под одним годом — 1872 [Арепьев 1923, 246]: К. А. Иванов был тогда учеником средней школы (4-го или 5-го класса), а Э. Э. Кесслер

начинал преподавать ученикам латинский язык именно с 4-го класса. Но воспитатель Алюхин, вероятно, работал в школе и после 1872 г., иначе трудно объяснить его близкие отношения, например, с И. А. Шляпкиным, также учеником этой гимназии, которые сложились уже после ее окончания<sup>13</sup>. Кроме того, поэма не могла быть написана ранее 1874 г., так как в ней упоминается знаменитый учебник Э. Э. Кесслера «Синтаксис латинского языка для гимназистов», первое издание которого вышло именно в 1874 г. [Кесслер 1874]. В любом случае, поэма «Война гимназистов с чертями за освобождение К[есслера] из ада» — один из самых ранних поэтических опытов К. А. Иванова.

Содержание поэмы — описание шуточного похода нескольких учеников гимназии, отправившихся спасти любимого учителя латинского языка Кесслера, похищенного псом Цербером и унесенного им в ад. «Кесслер с Алюхиным, как пишет в содержании 1-й песни сам Константин Иванов, гуляли по прекрасной долине, разбили там палатку и завтракали. Позавтракав, Алюхин удалился из палатки, чтобы любоваться картинами природы, а Кесслер остался в палатке. Вдруг Цербер, личный враг Кесслера, схватывает и уносит сего последнего вместе с палаткой» ([Стихи и рассказы, 51 об.]). Однако грозный Цербер соглашается написать за Кесслера записку, которую последний бросает на землю и которая попадает прямо в лодку с гимназистами, прогуливавшимися по реке. После краткого совещания и грубоватого, как водится в столь юном возрасте, между собой спора ученики отправляются спасать Кесслера. Перед ними «часть небосклона растворилась» и появляется хромой волшебник<sup>14</sup>, знающий «в самый ад дорогу» и готовый им помочь; старец бросает клубок, который катится, указывая путь. Пришедшие в возбужденное состояние гимназисты то распевают оды, то препираются во время обеда; их путешествие полно приключений: они идут по болоту, бегут от страшного воя, огня, укрываются от дождя, ночуют в лесу. Наконец, во второй части поэмы юноши достигают, вероятно, Стикса, переполненного чертями «с хвостами длинными, рогами и с пистолетами в руках». Однако силой книг Ксенофонта (не только древнегреческого писателя и историка, но и знаменитого полководца), которые, «сговорясь, все сразу в воду окунали», адские корабли были потоплены, а освободители таким образом достигли ворот ада; но и здесь, «во мраке пребольшей темницы», где «дьявол пляшет трепака», они не испугались, а смело бросились спасать учителя: он «мил и дорог их душе». И, наконец, обнаружив его «на цепи ржавой, в конуре», гимназисты приходят



ему на выручку: «Его из аду выносило / Учеников ста полтора, / И всю окрестность огласило / Их троекратное „Ура!!!“».

Основные персонажи поэмы, одноклассники К. А. Иванова — Илья Герлих, Иван Полесский, Сергей Степанов [Лавров 1911, 4; 12; 14; Федоров 2011, 136, 346, 407] — вероятно, были (и изображены так в поэме) отъявленными озорниками<sup>15</sup>, несмотря на их благородный порыв спасения учителя: они постоянно пререкаются друг с другом, пикируются ругательствами, борются за лидерство и могут даже подражаться, однако без усталости идут вперед к поставленной цели — освобождению Кесслера.

Безусловно, образная система гимназической поэмы К. А. Иванова вторична, почти вся построена на литературных аллюзиях: его пейзажи, авторские реплики и фразы действующих лиц восходят и напрямую отсылают к поэзии XVIII–XIX вв., но нужно признать за юным поэтом достойное знание этой поэзии, без сомнения, выходящее за рамки школьной программы. Здесь и прямые цитаты, например, из оды Г. Р. Державина «На смерть князя Мещерского» — «Глагол имен, метала звон», или стихотворения М. Ю. Лермонтова «М. П. Соломирской» — «Над бездной адскою летая...» (ср. у М. Ю. Лермонтова: «Над бездной адскою блуждая...»), и аллюзии на разные сочинения, например: песню Е. В. Аладына «Солнце скрылось за горами...» (ср. в поэме: «Солнце скрылось за завесу, / Пора ему уж на покой, / Вечер тих, и из-за лесу / Выходит месяц золотой»), стихотворение А. С. Хомякова «Ночь» (см. в поэме: «И звезд на небе мириады, / Свершая путь надземный свой, / Горят, как яркие лампы / Перед иконою святой»); образ Борея, олицетворяющего в греческой мифологии северный ветер, явно навеян его изображением в стихотворении все того же Г. Р. Державина «На рождение порфирородного отрока»; в поэме в целом прочитывается влияние од М. В. Ломоносова, романтической лирики М. Ю. Лермонтова и др. Кроме того, можно увидеть отсылки к церковным песнопениям («ангел чистый непорочный»), евангельским стихам («То не орлы над трупами летают...»; ср.: «...ибо, где труп, там соберутся орлы...» (Мф. 24; 28)), к монологу Гамлета из одноименной пьесы У. Шекспира («...Не быть или быть, я не шучу...») и, конечно, к 6-й песни («Ад») «Божественной комедии» Данте.

Но особенно автор «блистал» знанием античной литературы (все-таки поэма посвящалась учителю латинского языка): в поэме постоянно встречаются латинская лексика («О plebs! — кричал Илья, — sentina»); упоминаются античные боги и писатели (Плутон, Зевс/Юпитер; книги Ксенофонта, «Одиссея» Гомера); ис-

пользуются крылатые латинские выражения, цитаты из античных авторов («Quousqua tandem будем мы / Терпеть всяк вражеский навет...» — прямое указание на знаменитое вступление «Quousque tandem, Catilina, abutere patientia nostra?» к первой речи против Катилины, произнесенной Цицероном; или «И с свежим, бодрым mente sana / Отправимся в поход большой» — отсылка к крылатому латинскому выражению «Mens sana in corpore sano», восходящему к 10-й сатире Ювенала; или «Все edimus мы ut vivamus, Sed non vivimus ut edamus!» — совершенно очевидная цитата из латинской фразы «Edimus ut vivamus, non vivimus ut edamus», приписываемой Сократу); намеки на античные мифы (например, в строках «Но наше войско не сробело, / Перетерпевши столько бед, / Из Одиссеи стих пропело / И Цербера уж нет как нет» читается аллюзия на миф, в котором Орфей, спасая Эвридику, своим пением покори́л Харона, Цербера и самого Аида).

В поэме много шуток, зарисовок из школьной, полной озорства и шалостей жизни пансионеров; античная стихия, возможно, неискусно, но вполне осознанно лишена пафоса, величия и героизма. Грозный и ужасный страж преисподней Цербер, каким он представлен в «Божественной комедии» Данте, изображается в поэме довольно бестолковым, так как соглашается, как указывалось выше, написать записку от имени Кесслера, обращаясь к похищенному «милый», что опять же не характерно для злого пса. Впрочем, и сам владыка подземного царства и смерти Плутон обзывается в конце поэмы лентяем, что, безусловно, нивелирует его страшный облик. Корабли с чертями (еще раз процитируем — «с пистолетами в руках») в водах адской реки, должной быть олицетворением первобытного ужаса, были потоплены всего лишь опусканием трудов Ксенафонта, а сон на гимназистов навевается исключительно пением стихов из «Одиссеи». Наряду с этим, школьный поэт справился с задачей, которую ставили перед собой участники литературного гимназического кружка и о которой писал В. Г. Дружинин, — использовал в поэме излюбленные выражения Кесслера: они явно прочитываются во фразе «„О Юпитер, о Аполлон!“ / Но тщетно, тщетно. Никакою / Не вразумил мольбой их он», или в приведенном выше выражении из речи Цицерона («Quousqua tandem...» — «До каких же пор...»).

Поэму К. А. Иванова «Война гимназистов с чертями за освобождение К[есслера] из ада», думается, не стоит относить к ранним литературным романтическим опытам будущего поэта (такие стихи тоже есть и читаются, например, в гимназических альбомах (см.,

[Альбом Шляпкина.], письмах — в основном это любовная лирика, состоящая из поэтических клише), здесь же своего рода интеллектуальная игра, отражающая увлеченность и живое воображение гимназистов и более присущая гимназическим самодельным журналам с их шутивными стихами, сценариями, подражательными рассказами, которые широко были распространены, в том числе и в Третьей Санкт-Петербургской классической гимназии [Соколов 1923, 85, 109].

В Приложении публикуется гимназическая поэма К. А. Иванова «Война гимназистов с чертями за освобождение К[есслера] из ада» по списку-автографу: РГАЛИ. Ф. 167. Оп. 1. Ед. хр. 640. Л. 48–55. В квадратных скобках раскрываются сокращения, авторская правка опускается, подчеркивания и деления внутри строф, принадлежащие автору, сохранены, курсивом выделены грамматические исправления, орфография и пунктуация приведены к современным нормам.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Война гимназистов с чертями за освобождение К[есслера] из ада

#### Поэма

#### Первая часть

#### I.

Читатель, мы с тобой в долине  
Чудесной дивной красотой,  
Не видел ты и на картине  
Теперь, что видишь пред собой.  
У речки, вон там на кургане  
Стоит изысканный шатер.  
Сидят в нем К[есслер] на диване  
И наш А[люхин] гувернер.  
Лежат пред ними на столе:  
Желе, конфеты, монпансье,  
Пломбир, сироп и *proliné*,  
Бомбошки разные, коврижки,  
Фисташки, земляника, фишки,  
Мороженое, бульдегом,  
«Латинский синтаксис» и ром...  
Но описанию капут,

Пожалуй, слюньки потекут...  
Ал[юхин] уж гулять идет,  
А К[есслер] все сидит да жрет,  
Сигару закурил, запел  
И вдруг с палаткой улетел.

## II

Над бездной адскою летая,  
Гуляет Цербер, адский пес,  
Крехтя, шипя, свистя и лая,  
Он пребольшое что-то нес.  
А знаете ли что? Шалаш,  
А в нем сидит и К[есслер] наш.  
Молился бедненький порою:  
«О Юпитер, о Аполлон!»  
Но тщетно, тщетно. Никакою  
Не вразумил мольбой их он.  
И обратился он ко псу  
И это вот сказал ему:  
«Во всяком случае, скажите,  
Куда несете вы меня,  
Да мне записку напишите,  
Ее ж на землю брошу я.  
Пройдет случайно гимназист,  
Поднимет и прочтет сей лист!»  
«Да что ж тебе за польза, милый,  
Что лист поднимут на земле?»  
При сих словах изо всей силы  
Рванулся Цербер к высоте.  
«О, дальше не скажу, ей-ей,  
Пишите лучше поскорей».  
«Изволь, изволь, я соглашусь,  
Не быть иль быть, я не шучу:  
Лишь только на землю спущусь,  
Как эти строки напишу».

## III

Приял дрожащими руками  
Наш К[есслер] адское письмо,  
Задрыгал с радости ногами  
И кинул на землю его.

## IV

Земля. Подходим мы к реке.  
Что там такое вдалеке?  
Да это лодочка плывет,  
Вон гимназист, другой — гребет.  
Скажу вам прямо имена:  
Полеский и Герлих Илья.  
Да на руле одна свинья,  
Которую не знаю я.  
Ведут все тихий разговор.  
Илья *rinse-nez* вдруг шевелит,  
На небо устремил свой взор  
И закричал: «Что-то летит!»  
Лишь только это он сказал,  
Как в лодку лист с неба упал.  
Прочли все, к берегу пристали  
И там собрание созвали.

## V

Старец Герлих первый встал  
И такую речь сказал:  
«*Quousqua tandem* будем мы  
Терпеть всяк вражеский навет,  
Прошу вас, выслушайте вы  
Мой искренний, благой совет.  
Завтра утром, рано-рано  
Мы соберемся в лес густой  
И с свежим, бодрым *mente sana*  
Отправимся в поход большой».  
Ему во гневе рек Степанов:  
«Чего болтаешь пустяки,  
Иль, думаешь, нашел болванов,  
Чтоб слушать глупости твои?»  
«*O plebs!* — кричал Илья, — *sentina*».  
«Чего ругаешься, скотина, —  
Сказал ему Степанов-хват, —  
А знаешь ты дорогу в ад?»  
Вдруг небо заревом покрылось,  
Раздался сильный, страшный гром,  
Часть небосклона растворилась,  
Оттуда вышел старец хром.  
На старца голове седой  
Венец был ярко золотой...

В руках держал он два меча,  
Горевших, как горит свеча.  
Потрясши длинными власами,  
Сказал волшебник так, старик:  
«Почто своими голосами  
Вы подняли такой здесь крик?  
Я знаю в самый ад дорогу,  
Вас приведу к его порогу.  
Возьмите только клубок нити,  
За ним смелее в ад идите».  
При сих словах старик пропал,  
За ним и горизонт закрылся.  
Сверху лишь моток упал,  
Да и тот уж покатился.  
Скорей ребята же ступайте,  
Лавры свежи пожинайте.

## VI

Солнце скрылось за завесу,  
Пора ему уж на покой,  
Вечер тих, и из-за лесу  
Выходит месяц золотой.  
И войско, оду распевая  
«Глагол времен, металла звон»,  
Все-все земное забывает,  
Как забывают сладкий сон.  
Вдруг Герлих кверху поднял руки  
И так сказал толпе: «О, внуки!  
Все edimus мы ut vivamus,  
Sed non vivimus ut edamus!  
Не пусты ль все теперь желудки,  
А у меня всего две утки.  
Не обойтись же нам без драки,  
Как делают всегда собаки,  
Но я ведь предводитель ваш,  
И спорам всем теперь — шабаш.  
Уток этих сам я съем,  
А вам оставлю кукиш всем».  
И старцу, молча, все внимали,  
И шупали одни бока,  
А те усы свои щипали,  
Которых нет еще пока.  
Ну, что же делать, покорились  
И спать, не евши, повалились.

## VII

Лишь только солнце золотое  
На небо всплыло голубое,  
И ярость этого светила  
Страну всю светом наводнила.  
Все вместе сразу пробудились,  
Легонько шупая живот,  
Умылись, Богу помолились  
И быстро бросились в поход.

## VIII

И звезд на небе мириады,  
Свершая путь надземный свой,  
Горят, как яркие лампы  
Перед иконою святой.  
И вот достигло войско леса  
И перетрухнуло совсем:  
«А вдруг как там увидим беса,  
А вдруг как он начнет нас тем...»

\*\*\*

Но думы прерваны их были  
Ужасным воем, а потом  
Со страху сами уж завyli,  
Кто кошкою, а кто котом.  
Но вой их скоро же унялся...  
И видят, что же? Из корней  
Огромный столб огня поднялся —  
Бежать теперь, бежать скорей!!!  
А столб огня. Он не плошает,  
И войско быстро нагоняет...  
Но тут Борей задумал смело  
И произвел такое дело:  
Он выжал бороду рукою,  
Седую бороду свою.  
И вот вода с небес рекою  
Бежит на мать сыру-землю.  
А где же столб? Уж он пропал,  
Его залил дождь-адмирал.  
А где же тот суровый лес?  
Куда, когда и как исчез?

\*\*\*

Загадку эту отгадает  
Лишь тот, кто Магию всю знает...  
На месте леса векового  
Болото топкое теперь.

## IX

То не орлы над трупами летают,  
То гимназисты за рекой  
Себе палатки разбивают,  
Куда б укрыться на покой.  
Готово все. Они привстали,  
Из ранцев выпивки достали...  
А дичь всем Герлих раздавал  
По части всякий получал...

\*\*\*

И пламя от костра, взлетая,  
Стремил дым свой в высоту,  
И всю окрестность освещая,  
Вселяло в сердце чистоту.

\*\*\*

Уже светает. Захотели...  
Поспать... Приятна ночь, тиха...  
Ко сну грядущему пропели  
Из «Одиссеи» три стиха.  
Потом все войско повалилось,  
Без сюртуков и без штанов,  
И все то место огласилось  
Храпением всяческих тонов.

\*\*\*

Все тихо в этот час полночный,  
Душа блаженствует вполне,  
И ангел чистый непорочный,  
Витая в горней вышине,  
Твои молбы к Творцу подносит,  
Как фимиам, принять их просит.



## Вторая часть

## X

Однажды, было воскресенье,  
Шли гимназисты вместе все,  
Как вдруг услышали шипенье,  
Оно раздалось по реке.  
К реке гуртом все привалили  
И видят что же? Корабли...  
Над ними филины парили,  
Под ними волны вод текли...  
Все переполнены чертями  
На черных тоненьких ногах  
С хвостами длинными, рогами  
И с пистолетами в руках.  
Но ни минуты не струхнули,  
А Ксенофонта, сговорясь,  
Все сразу в воду окунули,  
Меж тем Юпитеру молясь.  
И бурно, страшно заходила  
Река, поднявшись раз пять,  
Все корабли те потопила  
И успокоилась опять.  
И гимназисты ликовали,  
Победу чувствуя свою,  
Друг друга крепко обнимали,  
Как будто ангелы в раю.

## XI

Ребята, стой! Стоит клубок!  
Вот ада темного порог!  
Стоит крупнейшее зданье,  
Где заключен весь грешный род;  
И Цербер, страшное создание,  
Сидит на троне у ворот.  
Ругает всех он и потом  
Грозит ужасным кулаком!  
Но наше войско не сробело,  
Перетерпевши столько бед,  
Из Одиссеи стих пропело,  
И Цербера уж нет как нет!

## XII

Во мраке пребольшой темницы,  
Где царствует лентяй Плутон,  
Все было темно: луч денницы  
Не мог проникнуть в сей Содом.  
Илья достал тогда огарок,  
Зевеса вещего подарок,  
И он зажег его скорей,  
Чем озадачил всех чертей.

\*\*\*

*В* темнице сей большой во мраке,  
Стоит огромная плита,  
А перед ней в зеленом фраке  
Сам дьявол пляшет трепака.  
Кастрюли на плите стоят,  
В которых грешники кипят...  
Вокруг же черти подпевают,  
В кастрюли масло подливают.

\*\*\*

Но это все остолбенело,  
Как только свет сюда проник.  
Все унялось, что прежде пело,  
Не унялся лишь грешных крик.

## XIII

Вперед всех Герлих шел со свечкой,  
Держа ее над головой,  
И свой большой кинжал с насечкой,  
Вертя от злости под полой.  
И вдруг, подпрыгнув как чертенюк,  
Он кверху поднял свой кинжал,  
И им играя, как ребенок,  
В вонючий угол побежал.

\*\*\*

И гимназисты вдруг узнали  
На цепи ржавой, в конуре,  
Того, кого они искали,

Кто мил и дорог их душе.  
Его из ада выносило  
Учеников ста полтора,  
И всю окрестность огласило  
Их троекратное «Ура!!!»

### *Примечания*

- <sup>1</sup> Уже после окончания университета К. А. Ивановым в 1884 г. была защищена кандидатская диссертация на тему «Козма Индикоплов» [Бровкина 2019, 15]. Кандидатская степень являлась первым уровнем в трехчастной иерархической структуре ученых степеней в XIX в.: кандидат, магистр, доктор.
- <sup>2</sup> В этом ряду стоят еще три книги К. А. Иванова: «Трубадуры, труверы и миннезингеры» [Иванов 1901], «Средневековое папство и его представители» [Иванов 1915а] и «Средневековый театр и легенды Средневековья». Последняя книга не успела увидеть свет при жизни автора, и ее рукопись была подготовлена к изданию наследниками только в 2019 г. [Иванов 2019]. Нужно отметить, что эти три издания имеют уже и определенное научное значение.
- <sup>3</sup> Думается, что современные издательства могут быть заинтересованы в переиздании этих трудов К. А. Иванова, особенно в богато иллюстрированном виде.
- <sup>4</sup> Именно эти достоинства учебников К. А. Иванова отмечал в своих воспоминаниях о нем В. Г. Дружинин: «Учебники его и пособия составлены им на основании глубокого изучения источников и пособий. У него была богатая библиотека. Он выписывал иностранные иллюстрированные издания, из коих черпал иллюстрации для учебников и пособий» [Воспоминания о литературных встречах, 10 – 10 об.]
- <sup>5</sup> В гимназии он имел прозвище «Поэт» [Ведомости за 1877–1878 гг., 3]. Известны рассказы и драмы К. А. Иванова, которые остались неопубликованными [Стихи и рассказы].
- <sup>6</sup> «...рифма ему удавалась, но художественная сторона его стихотворений была слаба», — писал в воспоминаниях все тот же В. Г. Дружинин [Воспоминания о литературных встречах, 5].
- <sup>7</sup> Среди выпускников гимназии немало выдающихся личностей: В. Я. Стоюнин, Д. И. Писарев, И. А. Шляпкин, В. Г. Дружинин, Д. С. Мережковский, В. Д. Набоков, П. Б. Струве, В. А. Опель и многие др. Историю гимназии см.: [Соколов 1923; Федоров 2011].
- <sup>8</sup> См. биографию Э. Э. Кесслера, собранную по архивным документам: [Кумпан 2021, 111]. В письме от 10 мая 1896 г. И. А. Шляпкину К. А. Иванов с грустью пишет: «Сегодня я был поражен одною вестью: окружной инспектор Санчурский сообщил мне о внезапной смерти Кесслера. Помнишь: „Молился бедненький порою“?» [Письма Иванова

- Шляпкину, 32 об.–33]. Последние строки — цитата из гимназической поэмы Иванова.
- <sup>9</sup> О Н. Я. Чистовиче см.: [Брокгауз, Эфрон 1903, 870].
- <sup>10</sup> О Б. К. Ордине см.: [Шилов].
- <sup>11</sup> Исследователи отмечали, что Дружинин делал маркировки именно синим карандашом [Пивоварова 2010, 51].
- <sup>12</sup> Вообще, гувернерами и воспитателями в гимназии были немцы, и отзывы о них были не самыми лестными [Соколов 1923, 17].
- <sup>13</sup> Так, известно письмо И. А. Алюхина от 27.01.1886 И. А. Шляпкину о покупке чемоданов в Вологде у Н. А. Полиектова, бывшего воспитателя и преподавателя начальных классов Третьей гимназии [Письмо Алюхина Шляпкину].
- <sup>14</sup> В автографе поэмы был описан облик волшебника — его одеяние, атрибуты, но в итоговый вариант он не был включен: зачеркнут автором. Также было зачеркнуто описание леса в восьмой песне.
- <sup>15</sup> Так, И. А. Шляпкин напротив двух учеников (Ивана Полесского и Ивана Шишкина) записал свои воспоминания, охарактеризовав их, как «молодые ослы» [Ведомости за 1877–1878 гг., 3]. См. также [Чистович 1923, 91].

## Литература

### Источники

- Альбом Шляпкина* — Альбом гимназиста Ильи Александровича Шляпкина (1875 г.) // РО ИРЛИ. Ф. 341 (И. А. Шляпкин). Оп. 1. № 180.
- Ведомости за 1877–1878 гг.* — Ведомости учащихся 3-й Санкт-Петербургской гимназии за 1877–1878 гг. // РО ИРЛИ. Ф. 341 (И. А. Шляпкин). Оп. 1. № 183.
- Воспоминания о литературных встречах* — Дружинин В. Г. Воспоминания о литературных встречах // РГАЛИ. Ф. 167 (Дружинины: Дружинин В. Г., Дружинин А. В.). Оп. 1. Ед. хр. 6.
- Гете 2005* — Гете И. В. Фауст / впервые в пер. Константина Иванова худож.: Олег Яхнин. СПб.: Имена, 2005.
- Иванов 1892* — Иванов К. А. История средних веков: (Курс систематический). СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1892.
- Иванов 1894* — Иванов К. А. Средневековый замок и его обитатели в эпоху процветания рыцарства. СПб.: «Учебный магазин», 1894.
- Иванов 1895a* — Иванов К. А. Средневековый город и его обитатели. СПб.: Товарищество «Петербургский учебный магазин», 1895.
- Иванов 1895b* — Иванов К. А. Средневековый монастырь и его обитатели. СПб.: Товарищество «Петербургский учебный магазин», 1895.

- Иванов 1896a* — Иванов К. А. Средневековая деревня и ее обитатели. СПб.: Товарищество «Петербургский учебный магазин», 1896.
- Иванов 1896b* — Пятидесятилетие С.-Петербургской пятой гимназии. 1845–1895: Сост. по поруч. Пед. сов. К. А. Иванов. СПб.: Тип. т-ва «Общественная Польза», 1896.
- Иванов 1899* — Иванов К. А. История древнего мира. СПб.: Типо-лит. М. П. Фроловой, 1899.
- Иванов 1901* — Иванов К. А. Трубадуры, труверы и миннезингеры. СПб.: Т-во «Петербургский учебный магазин», 1901.
- Иванов 1906a* — Стихотворения К. А. Иванова. СПб.: Типо-лит. М. П. Фроловой, 1906.
- Иванов 1906b* — Иванов К. А. Учебник русской истории: (Систематический курс). СПб.: Типо-лит. М. П. Фроловой, 1906.
- Иванов 1908* — Очерки по методике истории / Сост. К. А. Иванов, дир. Спб. 12 гимназии. СПб.: Типо-лит. М. П. Фроловой, 1908.
- Иванов 1912* — Иванов К. А. Лепестки: Новый сборник стихотворений К. А. Иванова. СПб.: Типо-лит. М. П. Фроловой, [1912].
- Иванов 1915a* — Иванов К. А. Средневековое папство и его представители. Петроград: Петроградский учебный магазин, 1915.
- Иванов 1915b* — Иванов К. А. Учебник русской истории: Систематический курс для старших классов средних учебных заведений. 5-е изд. СПб.: Типо-лит. М. П. Фроловой, 1915.
- Иванов 1917a* — Иванов К. А. История древнего мира. 13-е изд. Петроград: Петроградский учебный магазин, 1917.
- Иванов 1917b* — Иванов К. А. История средних веков: (Курс систематический). 13-е изд. Петроград: Петроградский учебный магазин, 1917.
- Иванов 1917c* — Иванов К. А. Очерки по методике истории / Сост. К. А. Иванов, дир. Царскосельской мужской гимназии. 4-е изд., доп. Петроград: Т-во «Петроградский учебный магазин», 1917.
- Иванов 2019* — Иванов К. А. Средневековый театр и легенды Средневековья. СПб.: Аврора, 2019.
- Кесслер 1874* — Синтаксис латинского языка / По грамматике Зейферта и др. нем. руководствам сост. Э. Кесслер. СПб.: Тип. А. И. Поповицкого и К°, 1874.
- Мережковский 1923* — Из «Автобиографической заметки» Д. С. Мережковского // За сто лет: Воспоминания, ст. и материалы / Петерб. б. 3-я гимназия, ныне 13 Сов. труд. шк.; Сост. Н. А. Соколов. Петроград: Типография Первой Петроград. Труд. Арт. Печ., 1923. С. 111–115.

*Письма Иванова Шляпкину* — Письма К. А. Иванова И. А. Шляпкину (1883 — 1917 гг.) // РО ИРЛИ. Ф. 341 (И. А. Шляпкин). Оп. 1. Ед. хр. 1362.

*Письмо Алюхина Шляпкину* — Письмо И. А. Алюхина И. А. Шляпкину // РО ИРЛИ. Ф. 341 (И. А. Шляпкин). Оп. 1. Ед. хр. 649.

*Стихи и рассказы* — Иванов К. А. Стихи и рассказы // РГАЛИ. Ф. 167 (Дружинины: Дружинин В. Г., Дружинин А. В.). Оп. 1. Ед. хр. 640.

### *Исследования*

*Алексеева 2019* — Алексеева И. С. О переводе «Фауста» И.-В. Гете Константина Иванова // «Как малый свет Руси великой»: Сб. ст. / ред. Т. Ю. Бровкина. СПб.: Издательские решения, 2019. С. 86–89.

*Арепьев 1923* — Арепьев Н. Ф. Личный состав б. 3-й гимназии, ныне 13-й трудовой школы (служащие и учащие). 1823 — 1923 // За сто лет: Воспоминания, ст. и материалы / Петерб. б. 3-я гимназия, ныне 13 Сов. труд. шк.; Сост. Н. А. Соколов. Пг.: Типография Первой Петроград. Труд. Арт. Печ., 1923. С. 230–247.

*Бровкина 2019* — Бровкина Т. Ю. Константин Алексеевич Иванов (1818–1958) — последний директор Императорской Николаевской Царскосельской гимназии // «Как малый свет Руси великой»: Сб. ст. / ред. Т. Ю. Бровкина. СПб.: Издательские решения, 2019. С. 5–40.

*Брокгауз, Эфрон 1903* — Чистович Николай Яковлевич // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона. СПб., 1903. Т. 38 а. С. 870.

*Дружинин 1923* — Гимназические годы И. А. Шляпкина. Из воспоминаний В. Г. Дружинина // За сто лет: Воспоминания, ст. и материалы / Петерб. б. 3-я гимназия, ныне 13 Сов. труд. шк.; Сост. Н. А. Соколов. Петроград: Типография Первой Петроград. Труд. Арт. Печ., 1923. С. 97–106.

*Кумпан 2021* — Кумпан К. А. Д. С. Мережковский — ученик Третьей гимназии (заметки комментатора). Часть 2 // Русская литература. 2021. № 2. С. 104–133. DOI: 10.31860/0131-6095-2021-2-104-133.

*Лавров 1911* — Лавров С. В. Памятка бывшим ученикам С.-Петербургской 3-й гимназии (с видом 3-й гимназии и портретом В. Х. Лемониуса). СПб.: Типо-лит. В. Кене и К°, 1911.

*Ордин 1923* — Ордин Б. К. Из воспоминаний о 3-й СПб. гимназии // За сто лет: Воспоминания, ст. и материалы / Петерб. б. 3-я гимназия, ныне 13 Сов. труд. шк.; Сост. Н. А. Соколов. Петроград: Типография Первой Петроград. Труд. Арт. Печ., 1923. С. 115–125.

*Петрова 2019* — Петрова Г. В. «Искры чувств, возвышающих нас». О поэзии Константина Иванова // «Как малый свет Руси великой»: Сб. ст. / ред. Т. Ю. Бровкина. СПб.: Издательские решения, 2019. С. 68–85.

*Пивоварова 2010* — Пивоваров Н. В. Собрание В. Г. Дружинина: итоги и перспективы его научного изучения // Памяти Василия Григорьевича Дружина (1869–1936): Материалы научных чтений 5 февраля 2010 г. / отв. ред. И. М. Беляева. СПб.: БАН, 2010. С. 49–62.

*Плетнева 2015* — Плетнева А. В. Критика учебников Д. И. Иловайского в конце XIX — начале XX в. // Вестник ТГУ. 2015. Вып. 4 (144). С. 1–7.

*Поздняков 2016* — Поздняков А. Н. Российские учебники по истории в оценках «Журнала Министерства народного просвещения» (конец XIX — начало XX в.) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2016. Т. 16, вып. 1. С. 22–26. DOI: 10.18500/1819-4907-2016-16-1 -22-28.

*Соколов 1923* — За сто лет: Воспоминания, ст. и материалы / Петерб. б. 3-я гимназия, ныне 13 Сов. труд. шк.; Сост. Н. А. Соколов. Петроград: Типография Первой Петроград. Труд. Арт. Печ., 1923.

*Федоров 2011* — Третья Санкт-Петербургская мужская гимназия и ее выпускники: 1823–1918 гг.: историко-биографический справочник / сост. Б. В. Федоров. СПб.: Издательство «ВИРД», 2011.

*Чистович 1923* — Воспоминания о Третьей С.-Петербургской гимназии восьмидесятых годов. Профессора Н. Я. Чистовича // За сто лет: Воспоминания, ст. и материалы / Петерб. б. 3-я гимназия, ныне 13 Сов. труд. шк.; Сост. Н. А. Соколов. Петроград: Типография Первой Петроград. Труд. Арт. Печ., 1923. С. 90–97.

*Шилов* — Шилов Л. А. Ордин Борис Кесаревич // Сотрудники РНБ — деятели науки и культуры / Биографический словарь: электронное издание: [сайт]. URL: [https://nlr.ru/nlr\\_history/persons/info.php?id=674](https://nlr.ru/nlr_history/persons/info.php?id=674).

## References

*Alekseeva 2019* — Alekseeva, I. S. (2019). О переводе “Fausta” I.-V. Gete Konstantina Ivanova [On the translation of “Faust” by I.-V. Goethe of Konstantin Ivanov]. In T. Ju. Brovkina (Ed.), “Kak malyj svet Rusi velikoj” [“Like a small light of Great Rus”]: Collection of articles] (pp. 86–89). Saint Petersburg: Izdatel'skie reshenija.

*Arep'ev 1923* — Arep'ev, N. F. (1923). Lichnyj sostav b. 3-j gimnazii, nyne 13-j trudovoj shkoly (sluzhashhie i uchashhie). 1823–1923 [Personnel of 3rd gymnasium, now the 13th labor school (employees and students). 1823–1923]. In N. A. Sokolov (Ed.), Za sto let (Peterburgskaja b. tret'ja gimnazija): Vospominanija, stat'i i materialy [For a hundred years: Memoirs, articles and materials] (pp. 230–247). Petrograd: Tipografija Pervoj Petrogradskoj Trudovoj Arteli Pechatnikov.

*Brokgauz, Jefron 1903* — Chistovich Nikolaj Jakovlevich (1903). [Chistovich Nikolay Yakovlevich]. Jenciklopedicheskiy slovar' F. A. Brokgauza i I. A. Jefrona, (T. 38 a, pp. 870). Saint Petersburg.

*Brovkina 2019* — Brovkina, T. Ju. (2019). Konstantin Alekseevich Ivanov (1818–1958) — poslednij direktor Imperatorskoj Nikolaevskoj Carskosel'skoj gimnazii [Konstantin Alekseevich Ivanov (1818–1958) — the last director of the Imperial Nikolaev Tsarskoye Selo Gymnasium]. In T. Ju. Brovkina (Ed.), "Kak malyj svet Rusi velikoj" ["Like a small light of Great Rus"]: Collection of articles] (pp. 5–40). Saint Petersburg: Izdatel'skie reshenija.

*Chistovich 1923* — Chistovich, N. Ya. (1923). Vospominanija o Tret'ej S.-Peterburgskoj gimnazii vos'midesjatyh godov. Professora N. Ya. Chistovicha [Memories of the Third St. Petersburg Gymnasium of the 80s. Professor N. Ya. Chistovich]. In N. A. Sokolov (Ed.), Za sto let (Peterburgskaja b. tret'ja gimnazija): Vospominanija, stat'i i materialy [For a hundred years: Memoirs, articles and materials] (pp. 90–97). Petrograd: Tipografija Pervoj Petrogradskoj Trudovoj Arteli Pechatnikov.

*Druzhinin 1923* — Druzhinin, V. G. (1923). Gimnazicheskie gody I. A. Shljapkina. Iz vospominanij V. G. Druzhinina [Gymnasium years of I. A. Shlyapkin. From the memoirs of V. G. Druzhinin]. In N. A. Sokolov (Ed.), Za sto let (Peterburgskaja b. tret'ja gimnazija): Vospominanija, stat'i i materialy [For a hundred years: Memoirs, articles and materials] (pp. 97–106). Petrograd: Tipografija Pervoj Petrogradskoj Trudovoj Arteli Pechatnikov.

*Fedorov 2011* — Fedorov, B. V. (2011). Tret'ja Sankt-Peterburgskaja muzhskaja gimnazija i ee vypuskniki. 1823–1918 gg.: Istoriko-biograficheskij spravocnik [Third St. Petersburg Men's Gymnasium and its graduates. 1823–1918: Historical and biographical guide]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo "VIRD".

*Kumpan 2021* — Kumpan, K. A. (2021). D. S. Merezhkovskij — učenik Tret'ej gimnazii (zametki kommentatora). Chast' 2 [D. S. Merezhkovsky as a student of the Third Gymnasium (commentator's notes). Part 2]. Russkaja literatura, 2, 104–133. DOI: 10.31860/0131-6095-2021-2-104-133.

*Lavrov 1911* — Lavrov, S. V. (1911). Pamjatka byvshim učenikam S.-Peterburgskoj 3-j gimnazii (s vidom 3-j gimnazii i portretom V. H. Lemoniusa) [Memo to former students of the St. Petersburg 3rd gymnasium (with a view of the 3rd gymnasium and a portrait of V. Kh. Lemonius)]. Saint Petersburg: Tipo-litografiya. V. Kene i K°.

*Ordin 1923* — Ordin, B. K. (1923). Iz vospominanij o 3-j SPb gimnazii [From the memories of the 3rd St. Petersburg gymnasium]. In N. A. Sokolov (Ed.), Za sto let (Peterburgskaja b. tret'ja gimnazija): Vospominanija, stat'i i materialy [For a hundred years: Memoirs, articles and materials] (pp. 115–125). Petrograd: Tipografija Pervoj Petrogradskoj Trudovoj Arteli Pechatnikov.

*Petrova 2019* — Petrova, G. V. (2019). "Iskry chuvstv, vozvyshajushih nas". O pojezii Konstantina Ivanova ["Sparks of feelings that elevate us." About the



poetry of Konstantin Ivanov]. In T. Ju. Brovkina (Ed.), “Kak malyj svet Rusi velikoj” [“Like a small light of Great Rus”]: Collection of articles] (pp. 68–85). Saint Petersburg: Izdatel'skie reshenija.

*Pivovarova 2010* — Pivovarova, N. V. (2010). *Sobranie V. G. Druzhinina: itogi i perspektivy ego nauchnogo izuchenija* [Collection of V. G. Druzhinin: results and prospects of his scientific study]. In I. M. Beljaeva (Ed.), *Pamjati Vasilija Grigor'evicha Druzhina (1869–1936): Materialy nauchnyh chtenij 5 fevralja 2010 g.* [In memory of Vasily Grigorievich Druzhinin (1869–1936): Proceedings of scientific readings February 5, 2010] (pp. 49–62). Saint Petersburg: BAN.

*Pletneva 2015* — Pletneva, A. V. (2015). *Kritika uchebnikov D. I. Ilovajskogo v konce XIX — nachale XX v.* [Criticism of D. I. Ilovaisky's textbooks in the late 19th — early 20th century]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4 (144), 1–7.

*Pozdnjakov 2016* — Pozdnjakov, A. N. (2016). *Rossijskie uchebniki po istorii v ocenkah “Zhurnala Ministerstva narodnogo prosveshhenija” (konec XIX — nachalo XX veka)* [Russian history textbooks in the estimates of the “Journal of the Ministry of National Education” (the end of XIX — beginning of XX century)]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Istorija. Mezhdunarodnye otnoshenija*, 16 (1), 22–28. DOI: 10.18500/1819-4907-2016-16-1-22-28.

*Shilov* — Shilov, L. A. *Ordin Boris Kesarevich* [Ordin Boris Kesarevich]. In *Sotrudniki RNB — dejateli nauki i kul'tury: Biograficheskiy slovar': elektronnoe izdanie* [Employees of the National Library of Russia — figures of science and culture. Biographical Dictionary: electronic edition]. Retrieved from: [https://nlr.ru/nlr\\_history/persons/info.php?id=674](https://nlr.ru/nlr_history/persons/info.php?id=674).

*Sokolov 1923* — Sokolov, N. A. (1923). *Za sto let (Peterburgskaja b. tret'ja gimnazija): Vospominanija, stat'i i materialy* [For a hundred years (St. Petersburg former third gymnasium): Memoirs, articles and materials]. Petrograd: Tipografija Pervoj Petrogradskoj Trudovoj Arteli Pечатnikov.

*Marina Fedotova*

Institute of Russian Literature (The Pushkin House) of Russian Academy of Sciences; ORCID: 0000-0001-5167-3414

VOYNA GIMNAZISTOV S CHERTYAMI ZA OSVOBOZHDENIE  
K[ESSLERA] IZ ADA (“THE WAR OF SCHOOL STUDENTS WITH  
DEVILS FOR THE LIBERATION OF K[ESSLER] FROM HELL”):  
ABOUT THE GYMNASIUM POEM BY KONSTANTIN A. IVANOV

The article analyzes the gymnasium poem *Voyna gimnazistov s chertyami za osvobozhdenie K[esslera] iz ada* (“The war of school students with devils for the liberation of K[essler] from hell”) by Konstantin A. Ivanov (1958–1919). It was preserved in two manuscripts in the personal archives of Il’ya A. Shlyapkin (RNL) and Vasiliy G. Druzhinin (RGALI), who were classmates of Ivanov. They were graduates of the Third St. Petersburg Classical Gymnasium. Konstantin Ivanov became a famous teacher, he also taught history and geography to the children of Emperor Nicholas II. He was a author of gymnasium textbooks, tutorial and essays on Russian and medieval foreign history. Another undoubted talent of Konstantin A. Ivanov is his poetic talent. The translation of Goethe’s *Faust*, published only in 2005 through the efforts of his heirs was the peak of his talent. The gymnasium poem was dedicated to the teacher of the Latin language of the 3rd St. Petersburg gymnasium Ernest E. Kessler. It was distributed in the lists, had a great success among students and teachers of the gymnasium. On the one hand, it is presented as a literary intellectual game based on imitations of 18th - 19th century Russian poetry, world classics, allusions to works of ancient literature and ancient myths, and on the other hand, as a playful work reflecting the everyday life of boarding-school pupils. The text of the poem is published in the appendix.

*Keywords:* pedagogy, gymnasium poem, imitations, ancient literature, Russian poetry, Konstantin Ivanov, Ernest Kessler

*Снежана Волоскова*

## В ЧАСЫ ДОСУГА: ДЕТСКИЙ РУКОПИСНЫЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ НАЧАЛА XX ВЕКА ИЗ ФОНДОВ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ РГПУ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

Публикация посвящена рукописному иллюстрированному журналу начала XX в. «В часы досуга», хранящемуся в секторе особо ценных фондов фундаментальной библиотеки РГПУ им. А. И. Герцена. Журнал предназначен для детей и на 30 страницах содержит рассказы, стихи, шарады, письмо к читателям с обзором прочитанных книг. На основе анализа содержания текстов сделаны выводы о их предполагаемых авторах. Период создания журнала определен приблизительно по упоминаемым в текстах реалиям и по особенностям художественного оформления, характерного для стиля модерн. Предположительно журнал создан в 1906–1908 гг. Именно в этот период, в конце XIX–первом десятилетии XX в. происходит резкое увеличение количества самостоятельных детских и подростковых журналов как результат детского самовыражения и самоорганизации. Этот процесс связан с ослаблением цензуры после революции 1905 г. Исторически большинство рукописных периодических изданий, созданных детьми в учебных заведениях или в семье, не сохранилось, либо они хранятся в библиотеках и архивах, и доступ к текстам такого рода для широкого круга читателей и исследователей затруднен. Фиксирование и анализ такого вида источников — новый этап в осмыслении мировосприятия детей и подростков на рубеже XIX–XX вв.

*Ключевые слова:* детский журнал, рукопись, рукописный журнал, детское творчество, повседневность

Детскую журналистику Серебряного века активно изучают, рассматривая ее с точки зрения детского творчества, самоорганизации детей, истории журналистики и др. [см., например, Балашова

---

*Снежана Евгеньевна Волоскова*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
Санкт-Петербург  
snezhana29@yandex.ru

2007; Бугакова 2011; Еремин 2013; Лярский 2020; Сальникова 2013; Тарумова 2017 и др.]. Интерес исследователей вызван значительным увеличением количества детских изданий, которое связывают с ослаблением цензурных требований после революции 1905 г. [см. Поздеев 2001, 19]. Ценность периодических изданий, созданных детьми, определяется отсутствием возможности тиражировать и распространять издание.

По подсчетам исследователей журналы, созданные детьми в разные периоды времени, имеют небольшой тираж — от одного рукописного экземпляра до нескольких сотен экземпляров рукописи (машинописи), размноженной с помощью гектографа, литографии или даже типографским способом. Примерами рукописей в единственном экземпляре являются журналы А. Блока, предназначенные для узкого семейного круга, и журнал орловских гимназистов «Школьные досуги». Журналы Тенишевского училища сохранились в литографированной машинописи, а оба «Майских сборника» гимназии Карла Мая были изданы в типолитографии «Энергия» в количестве 300 экземпляров. Тем не менее каждый такой журнал, даже если он выходил тиражом в сотни экземпляров, — почти недоступная редкость [Лихачев, Благово, Белодубровский 1990, 66].

В секторе особо ценных фондов фундаментальной библиотеки РГПУ им. А. И. Герцена хранится рукописный журнал «В часы досуга». Авторы, судя по содержанию и качеству текстов, дети. На данный момент восстановить полную историю его бытования, определить, каким образом он оказался в библиотеке, не представляется возможным. Журнал включен в электронный каталог библиотеки и доступен всем читателям. Его оцифрованная версия также доступна в читальных залах Президентской библиотеки. Журнал внесен в инвентарь библиотеки РГПУ им. А. И. Герцена в 1940 г. под названием «В часы досуга!» с указанием даты и места создания (М., «Сотрудник школ», 1913), но эти сведения были ошибочно присвоены из другой книги. Это издание из серии «Новая школьная библиотека „Кружка учащихся“» под редакцией Н. Булгакова и Ив. Сахарова. Брошюра имеет подзаголовок «Добрый смех не грех» и содержит юмористические рассказы, сказки, стихи, басни.

Однако описываемый журнал — не типографское издание, а рукопись, созданная в Одессе и имеющая отнюдь не юмористическую направленность. Оригинальная обложка издания и первые страницы 1—2, 7—8 не сохранились. В качестве верхней

сторонки обложки к журналу приложен лист розовой бумаги, на котором шариковой ручкой библиотекарем написано «В часы досуга! 1913» (аналогичным почерком сделана надпись на каталожной библиотечной карточке этого журнала в фундаментальной библиотеке РГПУ им. А. И. Герцена). Заглавие издания, по видимому, было определено библиотекарем по заголовку в разделе «Шарады» и рисунку, расположенному на обороте последней (29-й) страницы журнала, выполняющему роль задней сторонки обложки.

Место создания журнала определено из текста в рубрике «Смесь». Правильные ответы на ребусы и шараду предлагается присылать по адресу: «Одесса, Маразлиевская улица, дом 48 кв. 2. Лидии Погребинской». По этому адресу до сих пор находится двухэтажный жилой дом, вероятно, тот самый, в котором проживала составительница шарад<sup>1</sup>.

Определить точную дату создания журнала практически невозможно, поэтому по некоторым сведениям, имеющимся в самом журнале, установим предположительный период создания журнала. Упомянутая выше улица Маразлиевская получила свое название в честь градоначальника Одессы Г. Г. Маразли в 1895 г., следовательно журнал появился не ранее этого времени. Один из авторов журнала И. Покровский советует читателям книгу А. Е. Зарина, изданную в 1906 г.: «Желающим ближе познакомиться с жизнью цирковых артистов рекомендую прочесть рассказы А. Зорина „Как я сделался акробатом“ и другие». Кроме того, в рассказе «Переписка двух подруг» указана дата «1 июня 190... г.», и, скорее всего, более точная датировка создания рукописи — промежуток между 1906 и 1909 гг. На это также указывает зашифрованное слово «террор» в одной из шарад. В 1905–1908 гг. Одесса была одним из трех крупнейших центров анархистского террора [Савченко 2014, 5]. Рисунки и оформление журнала выполнены в модном/популярном в этот период стиле модерн.

Указание «Продолжение будет» в конце произведения «Генриетта», а также обещание опубликовать имена разгадавших ребусы и шараду в следующем номере журнала можно расценить как намерение авторов-издателей выпустить по меньшей мере еще один номер журнала. Осуществилось ли это намерение — неизвестно.

Оглавление журнала отсутствует, но практически каждый материал озаглавлен и подписан, так что можно составить перечень авторов и статей. Весь текст в журнале написан одним почерком, скорее всего взрослого человека, практически без орфографиче-





Рис. 2. Страница рукописного детского журнала «В часы досуга»

ских ошибок, внизу последней пронумерованной страницы есть приписка: «Редактор-издательница Н. Покровская».

Установить автора 14 акварельных иллюстраций (заставки, концовки и иллюстрации к тексту), подписанных инициалами «А. Ш.», в данный момент не представляется возможным. Иллюстративный материал выполнен в стиле модерн — это текучие линии растительных мотивов (изображения бамбука, колосьев, трав), многочисленные изображения цветов (мак, шиповник, вьюнок, гвоздика, незабудка, анютины глазки), сдержанная цветовая гамма пейзажных зарисовок, изогнутые контуры черно-белой графичной рамки для заглавия произведения. После завершения «литературной» части журнала перед рубрикой шарад без связи с каким-либо текстом помещен портрет девочки в ракурсе, похожем на ракурс автопортрета. При этом стоит подчеркнуть, что журнал представляет из себя именно рукопись, а не ее воспроизведение посредством литографии или гектографа, то есть цветные иллюстрации выполнены вручную.

Всего в журнале сохранилось восемь текстов от семи разных авторов:

1. Е. Скатынская Стр. [?] – 4.
2. Переписка двух подруг. Стр. 5 – 9.
3. В. Балафатов. В ожидании праздника. Стр. 10 – 12.
4. К. Сердюк. Генриетта. Стр. 12 – 19.
5. В. Саргани. Осень. Стр. 20 – 21.
6. И. Покровский. Нужда пляшет, нужда скачет, нужда песенки поет. Стр. 22 – 25.
7. Л. Погребинская. Смесь. Шарады. Стр. 27 – 28.
8. Н. Погребинская. Почтовый ящик. Стр. 29.

Исследователям известны детские рукописные издания, которые создаются в учебных заведениях уже с 1830 – 1850-х гг.:

В старших классах была распространена мода на издание рукописных журналов (в Первой гимназии, например, они назывались «Еженедельные досуги», в Третьей — «Кое-что наше») куда переписывались стихи и проза собственного сочинения, переводы, а иногда и научные статьи; в подражание серьезным изданиям В. В. Измайлова и Н. И. Греча помещались также сатирические заметки и объявления. Эти журналы представляли собой обычные школьные тетрадки, передававшиеся для чтения из рук в руки [Пашкова 2015, 51].



Гимназические журналы создавались в учебных заведениях разного типа и в разных регионах, не только в столице. Так, в «Материалах к библиографии школьной журналистики XX века» упоминаются издания учебных заведений Владимира, Киева, Кишинева, Нижнего Новгорода, Оренбурга, Орла, Пензы, Рыбинска, Читы и других городов [Балашова 2007, 109–112].

Традиция создания рукотворных детских журналов сохранилась и после 1917 г. как в России, так и в эмигрантской среде: «Детские рукописные журналы издавались в русских лагерях, колониях, школах, гимназиях, кадетских корпусах и др. учебных заведениях Чехословакии, Королевства СХС, Югославии, Болгарии, Франции, Египта, Латвии, Литвы и др. странах проживания эмигрантов» [Бугакова 2011, 1]. Описание ряда самодельных школьных детских журналов, созданных в России с 1909 по 1963 гг. (ныне хранящихся в РГБ или в частных собраниях), приводит в своей статье С. Б. Борисов [Борисов 2001, 28–29].

В некоторых журналах зафиксированы первые литературные опыты известных впоследствии авторов. Так, например, исследователями описаны первые сочинения А. Блока по его домашним журналам [Быстров 2019, Дикман 1980], опубликованы ранние сочинения Е. Вахтангова, которые появились в рукописном журнале Владикавказской гимназии [Евгений Вахтангов 2011, 28–35], Л. Успенского, опубликованные в «Майском сборнике» гимназии К. Мая [Лихачев, Благово, Белодубровский 1990, 66]. Имея в распоряжении значительный корпус текстов, исследователи также могут выявить влияние литературных текстов на детское творчество, степень подражательности и оригинальности текста. Ценность этих изданий определяется тем, что в них отражается контекст эпохи и литературная мода. Поэтому нужно судить «о школьных рукописных журналах не только как о сборниках вторичных, подражательных и неуклюжих детских текстов, а как о свидетельствах опыта самосознания и общественной деятельности» [Лярский 2014, 183].

Основным содержанием журналов, появившихся в школьной среде, становилось освещение жизни внутри учебного заведения. Иногда связь с учебным заведением прямо заявлялась в названии: «Тенишевец. Ученический журнал», «Майский сборник» гимназии К. Мая, «Школяр» (Череповецкое реальное училище), «Кадет» (Журнал Сумского кадетского корпуса), «Кадетский досуг» (Журнал Первого Кадетского корпуса Санкт-Петербурга) [Балашова 2007, 110–112]. Но и без такого прямого указания установить связь журнала с учебным заведением можно по содержанию статей.

Например, в самодеятельных журналах Тенишевского училища в Санкт-Петербурге значительную часть занимали публикации о жизни училища. В журнале «Юные силы» существовал раздел «Училищные дела», в котором описывались посещение учениками выставок, устройство спектаклей, учебные объявления. Сведения о происходящем в учебном заведении попадали во многие разделы («От редакции», «Смесь», «Объявления»). В журнале «Проблески мысли» хроника училищной жизни отражена в большинстве рубрик («От редакции», «Новости дня», «Корреспонденции», «Слухи»). В журнале «Жизнь» — в рубриках «Письмо в редакцию», «Хроника»<sup>2</sup>.

В этих журналах рассказывалось буквально обо всех училищных делах: о переносе «крайнего срока подачи капитального сочинения за первое полугодие», об опоздании в школу значительной части учеников из-за прохода по улице конно-гренадерского полка, об участии работ учеников 7 класса в выставке «Детский мир» в Таврическом дворце, приглашались желающие принять участие в постановке спектакля на французском языке, объявлялось о собрании «общества противников курения», а также об устройении горки и катка во внутреннем дворе училища. Есть и необычные материалы, например, заметка «Нападение на редактора „Проблесков“ (Сообщение очевидца)», в которой говорится, что на редактора журнала напали два хулигана, «которых он подтянул в журнале». Помимо этого, в журналах печатались и материалы, никак не связанные с делами училища (например, зарисовка «Море и скалы», статьи «Томас Эдисон, его жизнь и изобретения», «История органического мира» и другие; в журнале «Жизнь» был проведен поэтический конкурс).

Поскольку все учащиеся Тенишевского училища знали, куда направлять корреспонденцию для журнала, в нем нет указания адреса, хотя, как видно из перечня выше, есть рубрики, свидетельствующие о взаимодействии читателей с журналом.

История создания детских рукописных журналов часто связана с семейными традициями (см., например, публикации о рукописных детских журналах «Вестник», «Корабль» и др. А. Блока [Быстров 2019, Дикман 1980]). В изданиях такого типа дети описывали семейные праздники, помещали собственные пьесы, стихи и прозу. Например, в домашнем журнале А. Блока «Вестник» можно найти сочиненные юным поэтом стихи и сказки, переводы произведений из гимназической программы, а также «семейные хроники»:

В журнале за 1894 г. отразились те или иные события из жизни юных сотрудников.

В №№ 9, 10, 11 появляется произведение Ф. Кублицкого-Пиоттух «Из Петербурга в Гапсала» — описание совершенного им с матерью и братом путешествия. Блок в № 7 помещает обстоятельную заметку «Как сделать змей», в записной книжке того же года он подробно описывает изготовленный для него дедушкой змей и перипетии его полетов [Дикман 1980, 207].

В журнале «Детские голоса» 1883–1884 гг., хранящемся в РГБ, в редакционной статье в № 9 за 1884 г. говорится: «Пусть они [новые номера] наполняются рассказами и картинками из разных уголков России далеких друг от друга, но родственных по жизни наших читателей». В текстах из этого журнала описываются события из семейной истории. Это повествование о поездке в деревню, путешествии по Финляндии, рассказ о соседской собаке, пересказ бабушкиных воспоминаний, описание бабушкиного дома с подзаголовком «Из воспоминаний детства», а также описание игрушек (обезьянки, верблюда, кирпичиков, магнита и рабочего столика). Есть в журнале и собственно литературные сочинения, например, рождественские и новогодние стихи, пьеса «Подвиги Дикого Человека», и даже ноты польки. Тексты дополнены многочисленными иллюстрациями разных авторов (псевдонимы авторов указаны в оглавлении). Их содержание очень разнообразно: цветы, птицы и животные, пейзажи, Чудов монастырь, играющие дети, гадающая Светлана из баллады Жуковского, театральная сцена (иллюстрации к пьесе) и др. Можно упомянуть также юношеский журнал «Аннинская бабочка», хранящийся в Государственном архиве Тверской области, который посвящен 14-летней девушке Лидии Трубниковой и в шутивной форме описывает ее жизнь в усадьбе и в поездке за границу [Миронова 2006, 14–15].

Ввиду того, что детские рисунки и тексты, которые создаются детьми, имеют хрупкую историю сохранности и практически не попадают в общедоступные архивы и библиотеки, находки изданий такого типа происхождения высоко ценятся исследователями. В уже упомянутых «Материалах к библиографии школьной журналистики XX в.» [Балашова 2007, 109–112] перечислено 67 журналов, из них лишь 10 издавались вне конкретных учебных заведений (например: «Журнал учащихся» в Петербурге, «Гимназический сборник» и «Первые ласточки. Журнал гимназисток-восьмиклассниц» в Москве, «Журнал юношества» в Орле, «Киевский кружок учащихся. Возрождение средней школы» в Киеве

и др.), а вообще без привязки к учебным заведениям всего два: «Журнал начинающих. Первый и единственный в России журнал, печатающий произведения молодых начинающих авторов» в Киселеве и «Забайкальский скаут» в Чите.

Косвенным образом на то, что журнал «В часы досуга» не имеет отношения к какому-либо учебному заведению, указывает его содержание: в журнале нет ни одного материала, посвященного хронике школьной жизни. Кроме того, его авторами, судя по фамилиям (Скатынская, Погребинская, Покровский, Балафатов), являются мальчики и девочки. До 1917 г. было принято раздельное обучение детей в государственных учебных заведениях. Совместное обучение было возможно только в негосударственных учебных заведениях, которые существовали в Одессе (например, реальное училище св. Павла при евангелическо-лютеранском приходе, училище Р. С. Исакович). Лидия Погребинская, предположительный редактор издания, просит присылать ей ответы к шарадам на ее домашний адрес, а не на адрес учебного заведения. Кроме того, в разделе «Почтовый ящик» Нина Погребинская задает вопрос читателям журнала: «Любит ли кто-нибудь из вас музыку и географию?» Поскольку эти предметы изучали в школе, то она, скорее всего, знала бы ответ на этот вопрос, если бы все участники журнала посещали одно учебное заведение.

К сожалению, отсутствие первой страницы не дает возможности узнать, имелось ли в журнале «В часы досуга» редакционное обращение к читателям, излагалась ли какая-либо программа. Журнал состоит из произведений разных жанров и тематик: стихотворение, прозаические произведения, описание поездки, прозаический пересказ лирического стихотворения, задания на смекалку. Исследователи указывают, что обычно в самостоятельных детских журналах можно было найти стихотворения и произведения малых прозаических жанров (рассказы, повести, описания путешествий, научно-популярные и публицистические статьи), а также пьесы, критические очерки, и все, что касалось непосредственной жизни детей (эти материалы составляли хронику ученической жизни, письма в редакцию и т. д.) [см. Тарумова 2017].

Содержание произведений, вошедших в журнал «В часы досуга», интересно тем, что почти все они описывают трагедии детской жизни: в первом рассказе погибает мальчик<sup>3</sup>, в стихотворении «В ожидании праздника» — горячая молитва о хлебе насущном матери бедных сирот накануне христианского праздника, в неоконченном произведении «Генриетта» — похищение девоч-

ки бродягами для продажи в турецкий гарем, в рассказе «Нужда пляшет, нужда скачет, нужда песенки поет» — смерть приемного нищего мальчика в семье бедных циркачей. Пессимизмом проникнуты и остальные материалы. В рассказе «Переписка двух подруг» в неприглядном виде описан город Тирасполь, зарисовка «Осень» (прозаический пересказ фрагмента из «Евгения Онегина» «Уж небо осенью дышало...») передает унылое настроение автора, и даже в ребусе (арифмометр № 2 в рубрике «Смесь») зашифровано слово «террор», определяемое как «чувство, царствующее всюду ныне».

Исследовательница Ю. Б. Балашова связывает усиление трагических настроений и пессимистического тона в текстах в рукописных детских журналах начала XX в. с развитием массовой журналистики и критико-публицистическим подходом к описанию новостей и событий окружающей действительности [Балашова 2007, 40]. Знакомство с общественно-политическими газетами и литературными журналами не могли не оказывать влияние на рукописную журналистику, которая копировала стиль массовой печати. Это подтверждается и по содержанию других журналов: трагический рассказ о самоубийстве с последующим обсуждением поступка героя можно найти, например, в орловском гимназическом журнале «Школьные досуги», правда, там речь идет не о ребенке, а о молодом человеке, покончившем с собой [Еремин 2013, 27]. Волна молодежных самоубийств и отражение этого явления в литературе Серебряного века «наделялась разными смыслами», и интеллигентский дискурс, когда самоубийство выглядело как «смелый акт общественного протеста» против эпохи безвременья был далеко не единственным [Могильнер 1999, 189]. Интерес к теме самоубийства в журнале «Школьные досуги», созданном старшими гимназистами, соответствует популярности этой темы у гимназистов, 26 процентов среди которых, согласно данным неофициального анкетирования, сами были «близки к самоубийству» [Там же, 179].

В контексте эпохи расцвета журналистики и интереса к детскому творчеству, журнал «В часы досуга» представляется ценным источником для интерпретаций и осмысления мировосприятия и повседневной жизни детей начала XX в.

Текст журнала публикуется по правилам современной орфографии с сохранением авторских особенностей текста и оформления издания. Поскольку заглавие и начало первого текста отсутствует, публикация начинается с отточия. То же касается страницы 9, так как в рукописи отсутствует предыдущий лист. На странице 26 текст отсутствует.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

## С. 3

...не любили его за то, что он еврей и не пускали его в свою компанию. А мать? Он вспомнил ее, они были друзьями; мать утешала его в его детских горестях, и она умерла. Зачем? Зачем? Он не находит ответа, а слезы медленно катились по грязным щекам мальчика. Но что это? Он в поле. Ветер злее и сердитее охватывает его. А впереди виднеется темная масса леса. Иосиф знает этот лес: он часто гулял в нем с матерью и мальчик идет к нему. Вот уже ближние деревья протягивают к нему исполинские руки-ветви, но Иосиф не боится, он любит лес и смело вступает в общество безмолвных великанов-елей. Вот и любимое место Иосифа, подле маленькой пушистой елки. Он опускается на блестящий мягкий снег, и приятная теплота разливается по всему телу. Он так устал, и хорошо посидеть, отдохнуть. По-немногу голова мальчика склонилась на грудь, и глаза стали слипаться. И видит он — стало светло в лесу. Вся елочка покрылась разноцветными огнями. Да ведь это звездочки, те самые звездочки, что сияют так далеко на небе. Чу! Что это, пение? Какая дивная мелодия! Это ангелы поют. Мать часто говорила ему, что ангелы — те-же люди, но добрые и красивые, которые делают добро

## С. 4

людям. А вот и мать, вся в белом, ласковая такая. Она зовет его, зовет и манит к себе... Иосиф идет к ней и чувствует, что он такой же светлый и красивый, как и она... И хорошо ему, так легко. Он летит, летит вместе с мамой, туда, где поют ангелы...

Настало утро, ясное и морозное. Солнце ласково осветило лес и маленькую елочку и под ней замерзшего мальчика Иосифа.

Е. Скатынская.

## С. 5

*Переписка двух подруг*

Дорогая Катя!

Ты вероятно сердиться на меня за долгое молчание, но ты сама ведь знаешь, сколько всегда бывает при переезде на новое место возни. Теперь мы уже устроились, я с удовольствием опишу тебе впечатление, которое произвел на меня Тирасполь. Представь себе маленький грязный городишко, в котором стоит обыкновенно очень много войск, они-то только и оживляют этот спящий городок. Улицы в Тирасполе не мощенные, узкие, грязные. Дома почти

все одноэтажные, за исключением казенных зданий. Мест для гуляния совсем нет, в центре города посажен аллеей десяток деревьев, и это место носит громкое название «бульвара», но им пользуются только коровы и свини. Ты можешь себе представить, дорогая Катя, мое отчаяние в первые дни знакомства с Тирасполем: гулять негде, никуда не спрячешься от палящего солнца, на улицах та-же пыль, что и в Одессе!

С. 6

Но вчера вечером мы отправились в городской клуб, и я убедилась, что и в Тирасполе есть хорошее местечко. Сам клуб не представляет ничего особенного, местоположение-же его очень красиво. Он стоит над обрывом и окружен небольшим, но тенистым садом. Вечером приятно посидеть в нем на скамеечке и любоваться чудным видом, который я постараюсь тебе описать. Вечер. Луна ярко светит, отражаясь в задремавшем Днестре и освещая яркую полосу воды. Ласковый летний ветерок чуть колышит верхушки деревьев, точно шепчется с ними. На синем небе блистают мириады звезд. Кругом твоей скамейки зелень и цветы. Место это имеет вид волшебного, и я с удовольствием провела там вечер. Хороши также окрестности Тирасполя. Сегодня мы побывали на винограднике Фишера, который находится в трех верстах от города. Старый садовник, который нарезывал нам виноград, рассказал мне интересную историю о прежних жителях этой местности. Ее населяли сектанты. Как они назывались я не помню, знаю только, что, желая попасть в царствие небесное, они замуровывали живыми своих жен и детей, а себя всячески истязали. Грустно мне сделалось, когда я подумала, сколько людей погибло благодаря своему невежеству.

С. 9

...забросила все, даже читать не хочется.

Твое письмо, вероятно, уже получилось в Одессе, я просила папу переслать его сюда.

Пиши скорее, дорогая Нина, как проводишь время? Понравилась-ли тебе Тирасполь? Соня и я целуем тебя крепко.

Катя.

1 Июня 190.. г.

С. 10

### *В ожидании праздника*

Что-то будет, детки!

Праздник на дворе.

А у нас-то в хате  
Хлеба нет нигде.  
Зарботков маме  
Не пришлось достать.  
Что-то будет, детки,  
Сердцу не сказать.  
Исходила всюду  
Где я лишь могла,  
Но везде забота  
О себе одна!  
На нужду сиротскую  
Не взглянул никто...  
Так в печальных думах  
Сидя за столом,  
Мать в слезах шептала  
Детям перед сном.

## С. 11

Мне то что заботы  
Горевать одной?  
Дети ведь родимые  
С ангельской душой,  
А поди бедняжки  
Поняли нужду,  
С самого рожденья  
Слезы пролили...  
Ангелки небесные,  
Жизни им не знать,  
Только лишь тяжелое  
Время коротать...  
Что-то будет, детки!  
Праздник на дворе.  
А у нас-то в хате  
Хлеба нет нигде...  
Вся в слезах облита  
Подошла к детям,  
Стала на колени  
К Божьим образам  
И молилась тихо...  
Слов не нужно знать,  
Матери молитва —  
Божья благодать.  
Так она заснула,  
Но уже без слез,



Много было радостей  
Ей во сне и грез.  
Ангелы небесные,  
Вестники добра,  
Перед ней витали,  
Сон ее храня.  
Утром чуть с зарею  
Поднялась она,  
Потихонько вышла,  
Грудь свою крестя:  
«Нет, Господь-Спаситель»  
«Праздник даст и нам»  
«Милосердие великое»  
«Он пошлет детям»...  
Дети вдруг проснулись,  
Щебетать пошли,  
Словно не бывало  
Горя и нужды...  
Видно Бог услышал  
Материнскую мольбу...  
Утром две большие вязки  
Человек принес,  
И письмо с деньгами  
Он вручил детям  
И сказал им с лаской:  
«Вот гостинец вам»  
«Передайте маме»  
«От меня поклон»

## С. 12

В это время в церкви  
Раздался трезвон...

## В. Балафатов.

*Генриетта*

Это было в Англии, в начале июля. Гуляющей публики на бульваре было очень много. Вдруг среди нарядной толпы показалась очень бедно одетая девочка, лет двенадцати. Все с любопытством смотрели на нее. Она была очень хороша собой: стройная, грациозная, с длинными белокуро-золотистыми косами и большими темно-голубыми печальными глазами. Видимо она куда-то очень сильно торопилась: пройдя бульвар, она повернула за-угол и шла

все дальше и дальше пока не достигла улицы Офальс-Курт, где жил самый бедный люд. Здесь все было грязно и неприветливо.

С. 13

Наконец девочка дошла до 3х этажного дома и вошла в вонючую и грязную конуру. В ней было темно и неприветливо: на полу валялись двое ребятишек 5ти и 7ми лет; в углу стояла корзина, заменявшая, очевидно, колыбель — в ней лежал 9ти месячный ребенок. Возле маленькой плиты возилась женщина, грязно и неряшливо одетая. Как только она увидела вошедшую девочку, она громко закричала:

«Где ты пропала, гадкая девченка? Видно хочешь что-б я тебя поколотила хорошенько!»

«Разве я долго ходила? Ведь это очень далеко». Робко ответила Генриетта (так звали девочку).

«Вот как! Ты еще смеешь отвечать мне», крикнула женщина, «вот погоди, уж задам я тебе, дождешься ты у меня, гадость такая!»

В это время послышался плач из колыбели, и Генриетта побежала и начала качать ее.

Глава II.

Семейство Генглок.

Теперь оставим на время Генриетту и перенесемся в роскошную виллу «Энглези», находящуюся в нескольких верстах от Лондона. Она принадлежит богатому семейству Генглок. Мистер Джон Генглок занимает видное место в Лондоне. Семейство его состоит из жены, мистрис Эди-

С. 14

ты, дочери Генриетты и сына Джима. У Генриетты была гувернантка, m-elle Мэри, у Джима гувернер, м-тер Дэн. Жили они счастливо и мирно. Но вдруг стряслась беда — пропала Генриетта.

Случилось это следующим образом: однажды перед вечером вся семья Генглок сидела на веранде. Мистрис Эдита сидела в глубоком кресле, задумавшись о чем-то. Мистер Джон читал газету, а Генриетта и Джим рисовали.

Окончив рисунок, Генриетта подошла к матери: «Мамочка, можно мне пойти погулять в сад?» сказала она.

«А Джим почему не идет?» спросила м-рис Эдита.

«Он еще рисует, я пойду одна, мамочка, можно?» просила девочка.

«Ну хорошо, идите, только поскорее возвращайтесь», отвечала мать.

(Надо заметить, что в Англии не употребляется местоимение — «ты», все друг другу говорят «вы»).

«Не беспокойтесь, я прииду к чаю», сказала девочка и побежала в сад.

Глава III.

Исчезновение Генриетты.

Прошло более получаса. Джим уже окончил свое рисование, сложил его и пошел спрятать. Подали чай, а Генриетты все не было.

С. 15

«Что это Генриетты так долго нет?» сказал м-р Джон.

«Да, она что-то не возвращается», отвечала м-рис Эдита и, обратившись к гувернантке, добавила:

«Пожалуйста, m-e'lle Мэри, пойдите во фруктовый сад и позовите ее».

Прошло  $\frac{1}{4}$  часа. Гувернантка возвратилась одна.

«Генриетты там нет, м-рис», сказала она.

Супруги с беспокойством переглянулись. Сэр Джон позвонил. Вошел лакей.

«Дэвид», обратился к нему м-р Генлок, «прикажите оседлать лошадей, объехать вокруг сада и поискать мисс Генриетту».

«Слушаю», отвечал Дэвид и исчез.

Глава IV.

Где находилась Генриетта.

Сойдя с веранды, Генриетта побежала на самый конец сада, отперла калитку и направилась через луг к фруктовому саду. Но не успела она сделать нескольких шагов, как почувствовала вдруг на своих плечах огромные черные руки и услышала грубый голос:

«Такую-то нам и надо».

Дальше она ничего не помнит...

Очнулась она только через два дня...

Прийдя в себя, Генриетта не могла сразу сообра-

С. 16

зить, где она. Убогая обстановка, какие-то дети, валяющиеся на грязном полу, толстая низкорослая женщина возле стола, мужчина — все это было ей незнакомо. Вспомнив, что с ней случилось около калитки, она поняла, что ее украли...

Глава V.

Жизнь Генриетты у бродяг.

Заметив, что девочка не спит, женщина крикнула ей:

«Поди сюда!»

Генриетта подошла к столу и спросила:

«Где моя мамочка?»

«Твоя мать далеко отсюда», грубо отвечал ей мужчина.

«Ты никогда не увидишь твоих отца и мать», добавила женщина.

«Я не увижу папочку, мамочку и Джима? О! пустите, пустите меня к ним! Пустите меня домой!» молила Генриетта и не выдержав она горько заплакала.

«Замолчишь-ли ты наконец, дрянная девченка, мне надоело слушать!» закричал сердито бродяга.

Девочка, испугавшись его сердитого голоса, перестала плакать.

«Дай чегонибудь поесть!» крикнул он жене.

«А ты чего стоишь, как деревянная? Пойди помоги

С. 17

ей, ведь не даром-же я буду тебя кормить!» обратился он к Генриетте.

«Иди сюда» — крикнула женщина — «на вот тебе» и она передала ей несколько мисок, «да только осторожнее, ты, ведь я знаю, белоручка, еще разобьешь, ну, тогда получишь от меня на орехи, всю жизнь будешь помнить».

«Да как тебя зовут?» прибавила она.

«Генриетта» — робко отвечала девочка.

«Том, слышишь, какое у нее важное имя?» обратилась она к бродяге.

«Ну, еще-бы, ведь она настоящая мисс», ответил тот, и они оба захохотали.

Когда ужин был готов, женщина усадила детей и налила им похлебки. Генриетте достались остатки к которым она даже не прикоснулась. После ужина Розалия, так звали женщину, приказала девочке перемыть посуду, а сама принялась готовить постели, вытаскивая изо всех углов грязные тюфяки и тряпки, заменявшие одеяла. Генриетта кончила свою работу.

«А теперь спать!» скомандовал бродяга.

Все улеглись на грязные тюфяки; через несколько минут потушили огарок, и вся комната погрузилась в глубокий сон. Не спала только бедная Генриетта!

С. 18

«Где вы мои дорогие папочка, мамочка, Джим? Увижу-ли я вас когданибудь? Что вы теперь делаете? Что думаете о своей маленькой Генриетте?» — шептала она, и крупные слезы катились из глаз ее. Скоро плач ее перешел в рыдания...

Долго плакала бедная девочка, пока наконец, не заснула глубоким сном, утомленная слезами.

#### Глава VI.

Что делалось в доме родителей Генриетты.

Супруги Генглок с нетерпением ожидали возвращения верховых, посланных на поиски. Наконец Дэвид подошел к веранде и сказал:

«Мистер, мы не нашли мисс. За калиткой видны следы ее шагов, но они тут-же и теряются. Рядом с ними видны большие мужские шаги и следы от колес, но и они продолжают не долго, видно ветер занес их».

«Ее украли» воскликнула мисс Эдита и слезы потекли из глаз ее.

«Успокойтесь! Мы ее отыщем», сказал мистер Джон.

Нужно-ли говорить, как все это подействовало на Джима, который обожал свою сестру. Впрочем всем в доме было тяжело, потому что все любили маленькую Генриетту.

С. 19

#### Глава VII.

Переезд бродяг на новое место.

В то время как супруги Генглок решали, где искать Генриетту, бродяги тоже думали, куда им уехать из Лондона.

Вы спросите меня зачем бродяги украли Генриетту? Они хотели продать ее. Дело в том, что люди, крадущие детей продают их в турецкий гарем, в жены султану. Розалия и Том рассчитывали получить за Генриетту большие деньги; они выжидали только случая, чтобы продать ее. Пока-же они решили покинуть Лондон, боясь возбудить подозрение полиции. Розалия собрала пожитки, все сели в повозку и уехали в Бос.

(Продолжение будет). К. Сердюк.

С. 20

### *Осень*

Осенью солнце появляется гораздо реже, чем летом. Погода становится ненастная. Небо покрывается свинцовыми тучами; льют беспрерывно ливни. Дует холодный ветер. Дни становятся короче. Поля совсем пустеют и на них ложится густой и серый туман. Грустно становится, когда видишь, что все цветы в саду завяли... Лиственные леса совершенно обнажаются и стоят какие-то неприветливые, хвойные же делаются еще пышнее, прекраснее и теперь

стоят во всей своей красе. Журавли длинной лентой тянутся на юг. Ласточки оставляют свои родные

С. 21

гнезда, в которых провели всю весну и лето. Только воробьи и черные вороны остаются у нас зимовать.

Голодные волки рыщут по овчарням, желая добыть себе вкусную овечку, т. к. в лесах уже нельзя найти добычи.

Пастух уже не гонит рано утром в поле свои стада и полдень не сзывает их рожком.

Люди на полях не работают, а прячутся от непогоды в избы. Женщины прядут пряжи и распевают свои песни...

Настроение людей очень грустное и вялое...

В. Саргани.

С. 22

*Нужда пляшет, нужда скачет, нужда песенки поет*

Возле цирка толпится народ; каждый спешит заpastись билетом. Сегодня бенефис знаменитых клоунов, братьев Хо-хо и Хи. Уже давно на городских столбах красовались огромные афиши с портретами братьев, обещавшие много интересного. Задрезбезжал 1-ый звонок. Публика спешила войти. Прошло еще немного времени, послышался 2-ой, а за ним и 3-й звонок. Запоздавшие с шумом занимали свои места. С галерки раздавались нетерпеливые возгласы: «Пора! Пора!»

Наконец представление началось. Выехал наездник, г-н Корнелиус; за ним показывал фокусы знаменитый маг и чародей Рухендлей. Но все с нетерпением ожидали бенефициантов. Вот оркестр заиграл веселенький мотив, и на сцену, кувыркаясь, выбежали Хо-хо и Хи-хи.

Хо-хо был в шелковом клоунском костюме;

С. 23

одна половина его была красная, другая — зеленая, на голове красовалась маленькая желтая шапочка с кисточкой. Хи-хи был одет в пестрые клетчатые панталоны и зеленую блузу. Лица обоих клоунов были размалеваны, и выражение их было так уморительно, что невозможно было удержаться от смеху, глядя на них...

Разойдись, они опять сошлись, как старые друзья, встретившись после долгой разлуки. Долго они обнимались и целовались. Но вот Хи-хи заметил у Хо-хо шапочку и хотел снять ее Хо-хо не давал. Хи-хи бегал за ним и приставал, Хо-хо, рассердившись, ударил

его. Началась драка. Цирк дрожал от хохота. Хо-хо начал громко плакать, тогда Хи-хи принялся утешать его. Вдруг из-за занавеса с громким лаем выбежала огромная собака и бросилась на клоунов. Те с громким криком разбежались. Собака гонялась то за Хо-хо, то за Хи-хи; клоуны кувыркались, падали, поднимались, набегали друг на друга, убегая от собаки. Наконец Хо-хо, набравшись храбрости, обозвал ее. Собака остановилась, потом, точно узнав своего хозяина, бросилась к нему и начала ласкаться. Увидя, что опасность миновала, подошел и Хи-хи; он достал из кармана веревку, один конец взял сам, а другой дал Хо-хо; они крутили ее, а собака словно прыгала. Затем она маршировала под музыку и,

С. 24

проделав еще несколько забавных штук, вместе с клоунами скрылась за занавесом, под громкие аплодисменты... Долго еще публика неистовствовала и вызывала бенефициантов. Они выбежали, весело кланялись и снова убегали... Наконец публика начала расходиться; все остались очень довольны спектаклем, особенно же дети. Им казалось, что Хо-хо и Хи-хи и за кулисами продолжают смеяться. Но они жестоко ошиблись...

Лишь только клоуны скрылись в последний раз за занавесью, они поспешно сбросили с себя свои пестрые шелковые платья и переоделись в плохенькие потертые костюмы. Лица их стали озабоченными. Быстро спрятав свои вещи, они бросились домой. Подходя к двери комнаты, они услышали громкие стоны. Семен (Хо-хо) бросился в комнату. Там на постели в жару метался маленький мальчик. Это был их приемыш. Однажды братья возвращались после представления домой и у своей двери увидели маленького нищего — мальчика, который жалобно плакал. Оказалось, что он целый день ничего не ел и страшно промерз (дело было зимой). Добрые братья приютили Сашу (так звали мальчика) и так привязались к нему, что решили оставить его у себя навсегда. Саша тоже полюбил Семена и Николая (Хи-хи)... Все шло хорошо, но вдруг мальчик простудился и заболел. Вот уже

С. 25

третий день он мечется в сильном жару. И сейчас, возвратясь из цирка, Семен и Николай были в отчаянии. Наконец Семен решительно проговорил:

«Знаешь, Николай, иди за доктором, что-ж что денег нет? Попросим обождать, а завтра, может быть, директор даст нам вперед».

Николай надел шапку и вышел. Мальчик громко стонал и метался во все стороны. Семен с тревогой смотрел на него. Через  $\frac{1}{2}$

часа дверь отворилась и вошел Николай с доктором. Последний внимательно осмотрел больного, покачал головой, прописал какое-то лекарство, но сказал, что надежды на выздоровление мало. Семен, смахивая слезу проговорил:

«Деньги завтра занесу вам, г-н доктор».

«Что-ты, что ты!» замахал тот руками и поспешно ушел.

Целую ночь стонал и бредил мальчик, целую ночь просидели над ним братья, а к утру он умер. Купили ему простой гробик, отнесли на кладбище...

А вечером братья должны были идти в цирк смеяться и дурачиться.

Пожалейте их, господа!

И. Покровский.

Желающим ближе познакомиться с жизнью цирковых артистов рекомендую прочесть рассказы А. Зорина «Как я сделался акробатом» и другие.

Прим. автора.

С. 27

### *Смесь*

#### Арифмометр № 1

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

- 1) 1, 5, 9, 10 — есть у всякого человека.
- 2) 7, 8, 4, 10 — дерево.
- 3) 9, 10, 1, 2 — прическа.
- 4) 6, 5, 7, 9, 10 — пища.
- 5) 3, 10, 1, 1, 10 — женское еврейское имя.
- 6) 1, 2, 4, 7, 8, 9, 10 — необходимо знать актеру для выхода на сцену.

#### Арифмометр № 2

1, 2, 3, 4, 5, 2, 6, 3, 7, 8, 4, 9, 10

- 1) 6, 3, 7, 5 — ищут в земле, но редко находят
- 2) 1, 4, 8, 4, 9, 10 — новейший способ передвижения



- 3) 9, 2, 6, 3, 7, 1, 7 — ничто не может без нее войти в моду.
- 4) 8, 2, 4, 9, 2, 1, 7 — истина, требующая доказательства.
- 5) 5, 9, 7, 1, 7 — род литературного произведения.
- 6) 1, 2, 5, 10 — лакомство.
- 7) 8, 2, 9, 9, 4, 9, 10 — чувство, царствующее всюду ныне.

С. 28

### *Шарады*

Мой первый слог — древне-языческое божество,  
Второй мой слог — нота,  
Третий — согласная буква,  
А целое — имя величайшего художника.

Сост. Лидия Погребинская

Решение арифмографов и шарады просят прислать по адресу: Одесса, Маразлиевская улица, дом 48 кв. 2. Лидии Погребинской. За правильные ответы будут выданы премии (открытки) Имена решивших печатаются в следующем № журнала «В часы досуга».

С. 29

### *Почтовый ящик*

Дорогие товарищи по журналу, недавно я прочла две очень интересные книги: «Первый вылет» (автора не помню) и «Путешествие по Туркестану» Северцева и Федченко, последнюю рекомендую любителям путешествий. Затем только в этом году я познакомилась с Пушкиным. Я уже прочла из его сочинений: «Капитанскую дочку», «Дубровского», «Пиковую даму» и повести Белкина. Читавших «Капитанскую дочку» очень прошу сообщить мне, какое впечатление произвел на них Пугачев? Мне он нравится, не смотря на все его злодейства. Очень меня интересует, кто написал повести Белкина? И отчего их помещают в собрание сочинений Пушкина?

Любит-ли ктонибудь из вас музыку и географию. С нетерпением жду ответа на все вопросы.

Нина Погребинская.

Редактор-издательница

Н. Покровская.

### Примечания

- <sup>1</sup> В справочнике «Вся Одесса» за 1906 г. владелицей этого дома указана Л. Половинская. Кстати, владельцем одного из домов неподалеку, по адресу улица Новорыбная д. 61, указан И. Сердюк, а по Привозной площади (старое название Новорыбной улицы) д. 61 — Н. и К. Сердюк. К. Сердюк — автор одного из материалов журнала. Дом Г. Погребинского находился достаточно далеко, на ул. Княжеской (№ 24), однако в качестве владельца он указан только до 1903 г., позже (по справочникам 1904 — 1905, 1906 гг.) у этого дома указаны другие владельцы. Фамилий других авторов журнала среди домовладельцев по данным справочников не обнаружено.
- <sup>2</sup> Сведения приводятся по соответствующим журналам 1903 — 1904 гг., хранящимся в секторе особо ценных фондов фундаментальной библиотеки РГПУ им. А. И. Герцена.
- <sup>3</sup> Похожий сюжет о замерзающей в снегу девочке встречается в журнале «Первый опыт» учеников Выборгского восьмиклассного коммерческого училища [см. Лярский 2020, 220].

### Литература

#### Исследования

- Балашова 2007* — Балашова Ю. Б. Школьная журналистика Серебряного века. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007.
- Борисов 2001* — Борисов С. Б. Самодельные журналы учащихся // Живая старина. 2001. № 4. С. 26–29.
- Бугакова 2011* — Бугакова Ю. Ю. Детские рукописные журналы русского зарубежья первой половины XX в. // Художники иллюстраторы русского зарубежья и детская литература: [интернет-издание] / Сост.: Н. А. Авдюшева-Лекомт, М. Д. Чернышева. СПб., 2011. URL: <http://www.artz.ru/menu/1804656728/1805097769.html>.
- Быстров 2019* — Быстров В. По страницам детских «журналов» Сашуры Блока // Детские чтения. 2019. Т. 15. № 1. С. 215–239.
- Дикман 1980* — Дикман М. И. Детский журнал Блока «Вестник» // Литературное наследство. Т. 92: Александр Блок. Новые материалы и исследования. Кн. I / Редакторы тома И. С. Зильберштейн, Л. М. Розенблюм. М.: Наука, 1980. С. 203–221.
- Евгений Вахтангов 2011* — Евгений Вахтангов: Документы и свидетельства: В 2 т. / ред.-сост. В. В. Иванов. М.: Индрик, 2011. Т. 1.
- Еремин 2013* — Еремин А. И. Мировосприятие провинциальных гимназистов в начале XX в. (по материалам рукописного журнала «Школьные

досуги») // Вестник РГГУ. Исторические науки. История России. 2013. № 10 (111). С. 18–42.

*Есипова 2020* — Есипова В. А. Самодеятельные ученические журналы Томска как источник по реконструкции организационных форм читательской активности: К постановке проблемы // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. № 68. С. 298–309. DOI: 10.17223/19986645/68/15.

*Жилиякова, Шевцов 2016* — Жилиякова Н. В., Шевцов В. В. Журнал «Товарищ» (1911/12 г.): Опыт разработки типологической модели издания для учащейся молодежи в журналистике Томска начала XX в. // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2016. № 6 (44). С. 139–153. DOI: 10.17223/19986645/44/10.

*Лихачев, Благово, Белодубровский 1990* — Лихачев Д. С., Благово Н. В., Белодубровский Е. Б. Школа на Васильевском: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990.

*Лярский 2014* — Лярский А. Б. «Мы сами создали себе свой мир...»: школьные рукописные газеты и журналы начала XX в. как фактор социализации // Новейшая история России. 2014. № 2 (10). С. 179–196.

*Лярский 2020* — Лярский А. Б. Рецепции народничества и «теории малых дел» в подростковых рукописных журналах начала XX века // Пути России. Народничество и популизм: сборник статей участников XXVI Международного симпозиума, 27 — 28 сентября 2019 г. / Под общей редакцией М. Г. Пугачевой. М.: Дело, 2020. С. 218–227.

*Миронова 2006* — Миронова И. В. Литературная жизнь Тверской губернии второй половины XIX в. : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Тверской гос. ун-т. Волгоград, 2006.

*Могильнер 1999* — Могильнер М. Мифология «подпольного человека»: радикальный микрокосм в России начала XX в. как предмет семиотического анализа. М.: Новое литературное обозрение, 1999.

*Пашкова 2015* — Пашкова Т. И. Гимназии и реальные училища дореволюционного Петербурга. 1805–1917 гг.: исторический справочник. СПб.: Серебряный век, 2015.

*Поздеев 2001* — Поздеев В. А. Рукописные журналы семинаристов начала XX в. // Живая старина. 2001. № 4. С. 19–22.

*Савченко 2014* — Савченко В. А. Анархістський рух в Одесі (1903–1916 рр.). Одеса: Печатный дом, 2014.

*Сальникова 2013* — Сальникова А. А. «Детские» мемориальные тексты в диалоге культур: основные разновидности, специфика, значение // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 1. С. 330–336.

*Тарумова 2017* — Тарумова Н. Т. «Закадровая» история архивных документов // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 317–322.

### References

*Balashova 2007* — Balashova, Yu. (2007). Shkol'naiia zhurnalistika Serebriannogo veka [School journalism of the Silver Age]. Saint Petersburg: St. Petersburg University.

*Borisov 2001* — Borisov, S. (2001). Samodeiatel'nye zhurnaly uchashchikhsia [Amateur magazines of schoolchildren]. Zhivaia starina, 4, 26 — 29.

*Bugakova 2011* — Bugakova, Yu. (2011). Detskie rukopisnye zhurnaly russkogo zarubezh'ya pervoi poloviny XX veka [Children's handwritten magazines of the Russian abroad of the first half of the 20th century]. In N. A. Avdusheva-Lekomt, M. D. Chernysheva (Eds.), Khudozhniki-illyustratory russkogo zarubezh'ya i detskaya literature [Illustrators of the Russian abroad and children's literature (online edition)] Saint Petersburg. Retrieved from: <http://www.artz.ru/menu/1804656728/1805097769.html>

*Bystrov 2019* — Bystrov, V. (2019). Po stranitsam detskikh “zhurnalov” Sashury Bloka [On the pages of children's “Magazines” of Sashura Block]. Detskie chtenia, 1 (15), 215–239.

*Dikman 1980* — Dikman, M. (1980). Detskiy zhurnal Bloka “Vestnik” [Block's children's magazine “Bulletin”]. In I. S. Zil'bershteyn, L. M. Rozenblyum (Eds.), Literaturnoye nasledstvo [The literary legacy]. V. 92. Aleksandr Blok. Novyye materialy i issledovaniya (Vol. I, pp. 203–221). Moscow: Nauka.

*Esipova 2020* — Esipova, V. (2020). Samodeyatel'nyye uchebnyye zhurnaly Tomska kak istochnik po rekonstruktsii organizatsionnykh form chitatel'skoy deyatel'nosti: K postanovke problem [Tomsk amateur student magazines as a source for the reconstruction of reader activity organizational forms: To the statement of the problem]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya [Bulletin of Tomsk State University. Philology], 68, 298–309. DOI: 10.17223/19986645/68/15.

*Liarskiy 2014* — Liarskiy, A. (2014). “My sami sozdali sebe svoy mir...”: shkol'nyye rukopisnye gazety i zhurnaly nachala XX v. kak faktor sotsializatsii [“We created Our Own World by Ourselves...”: Early 20th Century School Handwritten Press as a Factor of Socialization]. Modern history of Russia, 2 (10), 179–196.

*Liarskiy 2020* — Liarskiy, A. (2020). Retseptsii narodnichestva i “teorii malykh del” v podrostkovykh rukopisnykh zhurnalakh nachala XX veka [Receptions of narodism and the “theory of small deeds” in teenage handwritten magazines of the early 20th century]. In M. G. Pugacheva (Ed.), Puti Rossii. Narodnichestvo i populism. International symposion [Ways Russia. Populism and populism: a

collection of articles by the participants of the XXVI International Symposium (September 27–28, 2019)] (pp. 218–227). Moscow: Delo.

*Likhachev, Blagovo, Belodubrovskiy 1990* — Likhachev, D., Blagovo, N., Belodubrovskiy, Ye. (1990). *Shkola na Vasil'yevskom* [School on Vasilyevsky]. Moscow: Prosveshcheniye.

*Mironova 2006* — Mironova, I. (2006). *Literurnaya zhizn' Tverskoy gubernii vtoroy poloviny XIX veka* [Literary life of the Tver province in the second half of the 19th century] (doctoral dissertation). Tver State University, Tver.

*Mogil'ner 1990* — Mogil'ner, M. (1999). *Mifologiya "podpol'nogo cheloveka": radikal'nyy mikrokosm v Rossii nachala XX veka kak predmet semioticheskogo analiza* [The mythology of the "underground man": a radical microcosm in Russia at the beginning of the 20th century as a subject of semiotic analysis]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.

*Pashkova 2015* — Pashkova, T. (2015). *Gimnazii i real'nyye uchilishcha dorevol'yutsionnogo Peterburga. 1805 — 1917 gg.: istoricheskiy spravochnik* [Gymnasiums and real schools of pre-revolutionary Petersburg. 1805–1917: a historical guide]. Saint-Petersburg: Serebryanyy vek.

*Pozdeyev 2001* — Pozdeyev, V. (2001). *Rukopisnyye zhurnaly seminaristov nachala XX veka* [Handwritten Journals of Seminarists at the Beginning of the 20th Century]. *Zhivaia starina*, 4, 19–22.

*Sal'nikova 2013* — Sal'nikova, A. (2013). "Detskiye" memorial'nyye teksty v dialoge kul'tur: osnovnyye raznovidnosti, spetsifika, znachenije ["Children's" memorial texts in the dialogue of cultures: main varieties, specificity, meaning]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 16 (1), 330–336.

*Savchenko 2014* — Savchenko, V. (2014). *Anarkhistskiy ruh v Odesse (1903 — 1916 r.)* [Anarchist movement in Odessa (1903 — 1916)]. Odessa: Pechatnyy dom.

*Tarumova 2017* — Tarumova, N. (2017). "Zakadrovaya" istoriya arkhivnykh dokumentov ["Behind Scenes" History of Archival Documents: Fragments of Research]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*, 2, 317–322.

*Yeremin 2013* — Yeremin, A. (2013). *Mirovozzreniye provintsial'nykh gimnazistov v nachale XX veka. (Po materialam rukopisnogo zhurnala "Shkol'nye dosugi")* [Worldview of provincial gymnasium students at the beginning of the 20th century. (Based on the materials of the handwritten journal "School Leisure")]. *Vestnik RGGU. Istoricheskiye nauki. Istoriya Rossii*, 10 (111), 18–42.

*Yevgeniy Vakhtangov 2011* — Yevgeniy Vakhtangov (2011). In V. V. Ivanov (Ed.), *Yevgeniy Vakhtangov: Dokumenty i svidetel'stva* [Evgeny Vakhtangov: Documents and testimonies]. V. I. Moscow: Indrik.

*Zhilyakova, Shevtsov 2016* — Zhilyakova, N., Shevtsov, V. (2016). *Zhurnal "To-varishch"* (1911/12 g.): Opyt razrabotki tipologicheskoy modeli izdaniya dlya

uchashcheyasya molodezhi v zhurnalistike Tomska nachala XX v. [The magazine *Tovarishch* (1911/12): An experience of the development of a typological model of a periodical for pupils in Tomsk journalism at the beginning of the 20th century]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*, 6 (44), 139–153. DOI: 10.17223/19986645/44/10.

*Snezhana Voloskova*

Herzen University; ORCID: 0009-0005-8085-9185

*V CHASY DOSUGA* (“IN LEISURE HOURS”): CHILDREN’S  
HANDWRITTEN ILLUSTRATED MAGAZINE OF THE EARLY XX  
CENTURY IN THE FUNDAMENTAL LIBRARY OF THE HERZEN  
UNIVERSITY

This publication is dedicated to the handwritten illustrated magazine of the early 20th century. The publication is dedicated to the handwritten illustrated magazine “In Leisure Hours”, which is stored in the Sector of Specially Valuable Collections of the Herzen State Pedagogical University’s Fundamental Library. The magazine is intended for children and on its 30 pages contains stories, poems, charades, and a letter to readers with a review of books read. Based on an analysis of the content of the texts, conclusions are drawn about the supposed authors of the texts. The period of the magazine’s creation is determined approximately by the realities mentioned in the texts and by the peculiarities of artistic design, characteristic of the Art Nouveau style. Presumably, the magazine was created between 1906 and 1908. During this period, in the late 19th century and the first decade of the 20th century, there was a sharp increase in the number of amateur magazines for children and teenagers as an embodiment of children’s self-expression and self-organization. This process is associated, among other things, with the relaxation of censorship after the 1905 revolution. Historically, the majority of handwritten periodicals produced by children in educational institutions or at home have not survived, or are kept in libraries and archives, and access to texts of this kind is difficult for a wide range of readers and researchers. Fixing and analyzing this type of sources is a new stage in understanding the worldview of children and teenagers at the turn of the 20th century.

*Keywords:* children’s magazine, manuscript, handwritten magazine, children’s creativity, the history of everyday life

*Михаил Давыденко*

## МАТЕРИАЛЫ ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКОГО КОНКУРСА 1950–1970-Х ГОДОВ ИЗ НОВОСИБИРСКОГО ГОРОДСКОГО АРХИВА

В статье публикуется сочинение школьницы Людмилы Муравьевой, получившее первое место на литературном конкурсе Дворца пионеров в городе Новосибирске в 1962 г. Детский литературно-творческий конкурс считался важной частью массовой работы в отделе художественного воспитания новосибирского Дворца пионеров в 1950–1970-х гг. Его работа тщательно задокументирована в ежегодных формальных отчётах Дворца пионеров, которые хранятся в Новосибирском городском архиве (НГА) в фонде 143 Муниципального казенного образовательного учреждения дополнительного образования детей города Новосибирска «Дворец творчества детей и учащейся молодёжи „Юниор“». Основываясь на материалах документов из архива, автор статьи характеризует организационную структуру конкурса, состав участников, организаторов, последовательность проведения конкурса, инструкции для проведения творческих конкурсов. Также отражены биографии участников конкурса и их дальнейшая творческая судьба, связанная с литературой и журналистикой, а также биографии организаторов и членов жюри конкурса. В приложении к статье публикуется сочинение «Статуетка» Людмилы Муравьевой и заключение-отзыв писателя Николая Осинина, члена жюри конкурса, составленное по результатам конкурса 1962–1963 учебного года.

*Ключевые слова:* литературный конкурс, Дворец пионеров, литературное творчество детей

---

*Михаил Геннадьевич Давыденко*

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск

davydenko.2018@bk.ru

Эта статья является предуведомлением к публикации сочинения Людмилы Муравьевой, ученицы 9 класса 32 школы города Новосибирска, написанного в 1962 г. для общегородского литературного конкурса, регулярно проводившегося Новосибирским дворцом пионеров. Работа девочки получила первое место на конкурсе весной 1962 г. [Творческие работы 1961–1962, 8–15]. В приложении к статье также опубликовано заключение-отзыв Николая Осинина (Апсита)<sup>1</sup> — новосибирского писателя, члена жюри литературного конкурса в 1962–1963 гг.

В Новосибирском городском архиве хранятся творческие работы пионеров, представленные на выставку литературно-творческого объединения при Дворце пионеров города Новосибирска, за 1956–1958, 1960–1964 и 1967 гг.<sup>2</sup> Некоторые работы сохранились в архиве в папках «Материалы декады детского литературного творчества» [Материалы 1967].

В феврале 1936 г. в Новосибирске открылся Дом художественного воспитания детей (ДХВД). В 1938 г. в составе ДХВД работали театральный, музыкальный, литературный, ИЗО-секторы. «В основу всей работы ДХВД было положено стремление развить природные дарования ребёнка, научить его понимать искусство, овладеть техникой, получить общее образование, не делая из детей специалистов» [Отчеты 1938–1939, 51]. 1 ноября 1942 г. на заседании XIV сессии Новосибирского горсовета было принято решение о создании Дома пионеров города Новосибирска на базе Дома художественного воспитания детей города Новосибирска. Решением Новосибирского горисполкома от 27 апреля 1943 г. № 290 Дом пионеров был реорганизован в Дворец пионеров города Новосибирска. «Положение о Дворце пионеров» допускало именовать его Домом пионеров. Дворец пионеров много раз менял свой адрес, в 1964 г. было построено новое здание в парке им С. М. Кирова в Октябрьском районе. В 1991 г. Дворец пионеров получил новое название — Дворец творчества детей и молодёжи «Юниор».

Самые ранние материалы детских сочинений зафиксированы в 1956 г., хотя первые сведения о проведении общегородского литературного конкурса появляются в разделе «массовые мероприятия художественного отдела» в годовом отчёте Дворца пионеров уже в 1957–1958 гг.:

Выполняя задачи по эстетическому воспитанию пионеров и школьников, поставленные VIII пленумом ЦК ВЛКСМ, Дом пионеров в 1957/1958 учебном году провёл городской смотр художественной самодельности учащихся школ города Новосибирска.



Наряду с сохранением отдельных сложившихся форм, были введены новые: эстафета искусства, конкурсы театральных коллективов, конкурсы на лучшую литературно-творческую работу... В мартовские каникулы... проходил первый тур литературного конкурса [Годовой отчет 1957–1958, 18].

Литературно-творческий конкурс или «литературная декада» был частью масштабных общегородских мероприятий эстетического цикла. В организации конкурса участвовали методисты Института усовершенствования учителей, Новосибирское отделение союза писателей СССР, городской и районные отделы народного образования, школьные преподаватели литературы и представители школьных литературно-творческих объединений. Основной задачей организаторов литературных декад стало развитие и стимулирование творческой деятельности среди юных авторов. Все этапы литературно-творческой активности школьников попадали в ежегодные отчёты Новосибирского дворца пионеров. Например, из отчёта художественного отдела Дворца пионеров за 1962–1963 учебный год можно узнать о других мероприятиях, проводимых во время «декады»:

Интересными были встречи членов литературно-творческих кружков с поэтами и писателями. В гости к ребятам пришли поэты Чикин<sup>3</sup>, Стюарт<sup>4</sup>, писатель Осинин. В беседе гости рассказывали о своём творчестве и как члены городского жюри говорили о предстоящей декаде детского литературного творчества [Годовой отчёт 1962–1963, 13].

В этом же отчёте содержатся сведения о количестве участников и учебных заведений, принимавших участие в городских мероприятиях. Из 10 литературно-творческих кружков в Кировском районе 8 приняли участие в конкурсе, из 7 литературно-творческих коллективов в Железнодорожном районе в городской декаде приняли участие 5. В других районах литературно-творческие кружки, принимавшие участие в мероприятиях литературной декады, не зафиксированы [Годовой отчёт 1962–1963, 13].

12-го марта 1965 г. методист Дворца пионеров З. А. Рамуль планировал провести групповую консультацию для членов оргкомитетов, ответственных за декаду детского литературного творчества. Само мероприятие должно было начаться 15 апреля литературно-творческой эстафетой, затем планировалось выступление детей, участников конкурса, по телевизору и по радио, 24 апреля прошел заключительный вечер театральной и литературной декад [Планы работы 1965–1966, 110].

В годовом отчёте Дворца пионеров за 1966–1967 учебный год отражена информация о мероприятиях и количестве участников литературно-творческого конкурса:

В этом году, как и раньше, литературно-творческий конкурс вызвал огромный поток ребячьих сочинений. Жюри из писателей и поэтов просмотрело свыше 500 работ юных авторов. Среди них — проза самых различных жанров и стихи. Радует, что среди юных авторов, получивших дипломы и призы, есть представители всех возрастов — от третьеклассников до десятиклассников.

Похвальные отзывы жюри вручены 52 авторам.

Декада открылась 8 апреля встречей юных авторов с писателями и поэтами Новосибирска: М. Назаренко<sup>5</sup>, А. Романовым<sup>6</sup> и В. Коньяковым<sup>7</sup>. В гости к ребятам пришли и молодые поэты — члены литобъединения при газете «Молодость Сибири». Вечер прошёл как эстафета 3-х поколений.

С 10 по 13 апреля в районах и школах прошли литературные утренники, вечера поэзии, творческие конференции.

14 апреля в Институте усовершенствования учителей работала секция литераторов школ города. Были заслушаны доклад «О руководстве литературным творчеством учащихся» (методист И. М. Якушева), рецензии городских жюри и обмен опытом работы литературно-творческих кружков... В период подготовки к декаде открылись литературно-творческие объединения и кружки в 15 школах города, заметно оживили работу ранее созданные кружки. В школах 127, 171, 83, 136, 18, 176 регулярно выпускаются литературные альманахи, хорошо оформленные и иллюстрированные... работы юных авторов, получивших высокую оценку жюри будут направлены для публикации в детские журналы и газеты, а также войдут в сборник «Тропинка», который будет издан ротаторным способом к юбилею родины и передан во все школы города Новосибирска. По итогам Декады будут подготовлены две радиопередачи (для пионеров и старшекласников) и выступление дипломантов конкурса по телевидению [Годовой отчет 1966–1967, 28].

После 1967 г. в отчётах Дворца пионеров долгое время не встречается информация о проведении литературных декад. В отчёте за 1976 г. сообщается о VI литературно-творческом конкурсе учащихся, посвящённом XXV съезду КПСС:

Целью конкурса было выявление и развитие способностей школьников 3–10 классов к литературному творчеству, расширение сети литературно-творческих кружков и повышение уровня их работы. В конкурсе приняло участие 65 школ. На рецензию городского жюри

поступило 302 творческие работы. «Похвальный отзыв» жюри получило 38 юных авторов. Наиболее активно и плодотворно участвовал в конкурсе литературно-творческий кружок 127 школы (руководитель Зайцева Р. П.). При подведении итогов конкурса юные авторы встретились с писателями, поэтами, журналистами Новосибирска. Дипломанты конкурса выступили по радио, их литературные опыты направлены в детские газеты и журналы.

Конкурс венчал семинар руководителей литературно-творческих кружков (совместно с горметодкабинетом и редактором журнала «Сибирские огни»). Конкурс показал, что работа по развитию творческих способностей учащихся ведётся недостаточно [Отчет 1975–1976, 17].

Работы участников конкурса за 1976 г. в архиве не сохранились.

Членами жюри конкурса в разные годы выступали профессиональные писатели, поэты и журналисты. В 1962 г. писатель Николай Осинин (Апсит) в заключении, написанном от имени жюри, обвиняет районные отделы народного образования в плохой организации конкурса: «...многие школы (по крайней мере учителя словесники) просто не знали об этом мероприятии, а другим не разъяснили, не указали на важность проведения конкурсов как средства развития творческой активности учеников» [Заключение 1962, 2]. Также он упоминает, что в конкурсе прозы приняли участие представители семи городских школ, присланные работы — в основном сочинения, выполненные школьниками в рамках учебного процесса, но не тексты, созданные специально для конкурса [Заключение 1962, 1].

Поэт Леонид Чикин, оценивавший детские стихи в 1963 г., писал, что его «настораживает» то, что

...многие стихи, а это чувствуется при чтении, написаны по заданию преподавателей, по заранее предусмотренной теме. Темы эти хорошие: мир, дружба, Сибирь, природа. Писать стихи обо всём этом надо, но писать надо тогда, когда хорошо знаешь материал, когда всё это идёт от сердца, когда хорошо понимаешь то, о чём пишешь. А ведь многие стихи о мире ни о чём не говорят, всё это известно из газет [Заключение 1963, 1].

Далее он отмечает однообразие и шаблонность многих сочинений: «...почти во всех стихах, представленных на конкурс, эпитеты шагают, не меняясь из одного стихотворения в другое: зелёный лес, белый снег, голубая река, синее небо» [Заключение 1963, 1].

Поэты и писатели, оценивая детские произведения, больше всего ценили оригинальность текстов, уникальность сюжета и художественную изобретательность, однако некоторые члены жюри

опасались литературных экспериментов и самостоятельных высказываний в детских сочинениях и настаивали на сохранении жанровых и тематических рамок. В 1965 г. писатель Юлий Мостков<sup>8</sup> в своём заключении раскрывает суть требований к работам юных авторов и говорит о спорах между членами жюри:

Столкнулись две точки зрения. Одни утверждали, что следует отмечать работы, в которых явно видны признаки будущего таланта, эти работы должны иметь несомненную художественную ценность, соответствовать требованиям, предъявленным произведениям подобного жанра, в какой-то степени гарантировать, что в будущем автор может стать художником слова.

Другие считали, что самое важное — не столько литературные достоинства написанного, сколько умение автора обнаружить самостоятельный взгляд на вещи, точно и выразительно излагать свои мысли, не применять обороты, от частых повторов потерявшие свою изобретательную силу, ставшие литературными штампами.

Конечно, были и промежуточные позиции (это естественно: в конце концов нельзя вести речь о художественной ценности произведения без самостоятельного взгляда автора на вещи и т. д.).

Наконец было принято компромиссное решение, суть которого свелась вот к чему.

Школа, как известно, закладывает, если так можно выразиться, «основы личности». Выпускники школы станут специалистами самых разнообразных профилей от «физиков» до «лириков». Но кем бы ни стал школьник в будущем, — механиком или штукатуром, агрономом или врачом, — в его душе должно быть заложено чувство прекрасного, и это чувство воспитывается в школе на уроках литературы. Ведь именно школа призвана помочь осуществлению задачи, декларированной в Программе КПСС: «Всестороннее и гармоническое развитие человеческой личности. В период перехода к коммунизму возрастает возможность воспитания нового человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство».

А разве декада литературного творчества детей не является одним из средств воспитания нового человека? Разве духовное богатство и моральная чистота, о которых идёт речь в Программе КПСС, могут быть сформированы «без участия» литературы?

Следовательно, — решили члены жюри, — дело не только в формальном совершенстве написанного, не только в обнаружении литературных способностей школьника.

Умение видеть прекрасное в жизни, подмечать его, говорить о нём взволнованно, живое чувство при соприкосновении с явлениями ис-

куства, самостоятельность и глубина мышления — вот что главное в ребячьих сочинениях [Материалы 1967, 3].

В числе участников конкурса нам удалось обнаружить людей, связавших свою взрослую жизнь с профессиональным творчеством. Так, например, в 1965 г. первую премию за стихи получила Оля Мухина — ученица 10 класса 127 школы [Решение жюри 1965, 2]. В 1972 г. она окончила Томский университет, позже работала в Новосибирском книжном издательстве, журнале «Сибирские огни», стала членом Союза писателей СССР и автором нескольких поэтических сборников [Горшенин 2012, 302]. В этом же году первую премию за стихи получил Миша Омбыш-Кузнецов — ученик 11 б класса 74 школы [Решение жюри 1965, 2]. Сейчас Михаил Сергеевич Омбыш-Кузнецов — Народный художник Российской Федерации, Лауреат премии Ленинского комсомола, академик Российской академии художеств [Омбыш-Кузнецов]. Также среди детских сочинений за 1963 г. мы обнаружили сочинение Татьяны Апсит, дочери писателя Николая Осинина (Апсит) [Творческие работы 1962–1963, 48–49]. В 1969 г. она окончила отделение филологии гуманитарного факультета Новосибирского государственного университета, в 1984 г. защитила кандидатскую диссертацию под руководством Н. Н. Покровского.

В Приложении публикуется сочинение школьницы Людмилы Муравьевой, получившее первое место на литературном конкурсе в 1962 г., о дальнейшей судьбе которой нет никаких сведений.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Материалы из архива публикуются с сохранением авторской орфографии и пунктуации.

Л. 8

Статуетка  
(рассказ)

Серёга шёл домой по подобрешей от солнечного тепла улице. Пальто нараспашку, портфель под мышкой, руки, как говорится, в брюки. Из под старой шапки — весёлые рыжие вихры на лоб и лукавые зелёные глаза с рыжинкой, за которые получил кличку — «кот». Обычно он обижался на неё, но сегодня, если бы его так обозвали, хотя бы вон те мальчишки, идущие по другой стороне

улицы, он бы не обиделся бы. Сегодня Серёге удивительно хорошо. То ли от того, что в воздухе явно пахнет весной и в небе ни облачка, то ли от пятёрки по физике, то ли... А кто его знает, отчего ему хорошо. Да он и сам-то толком не знает, почему на него сегодня свалилось такое развесёлое настроение.

#### Л. 9

За ним увязалась какая-то тощая дворняга и молча бежит по пятам вот уже целый квартал, безразлично обнюхивая грязный, побуревший снег. Серёга не стал её гнать, как это делал обычно в таких случаях. Он молча пошарил в кармане и вытащил недоеденный в школе коржик. Половину отдал собаке, остальное запихал в рот себе.

Дома Серёга, по привычке закинул портфель за диван, крикнул: «Ма! Что есть поесть?»

В столовой на столе он заметил новую статуэтку. Изящная, тонконогая лань испуганно замерла, как бы чутко прислушиваясь. «Ух ты...» — восхищённо вырвалось у него, и угловатым мальчишеским движением он резко потянул её к себе. Не удержавшись

#### Л. 10

на подставке хрупкая вещица упала на пол. Минуту Серёга оторопело смотрел то на опустевшую подставку, то на осколки. Потом присев дрожащими руками попытался собрать их воедино, но они не складывались.

«Что ты там разбил?» — испуганно спросила мать, входя в комнату. И вдруг в ужасе всплеснула руками: «Статуэтка!»

Схватив отцовский кожаный ремень, она в исступлении бросилась на сына и начала бить. Сжавшись в комочек и защищая лицо руками, Серёга молчал. Ему почему-то вспомнились рабы «Истории древнего Рима», которых жестоко били, Алёша Пешков, жестоко избитый дедом, а потом хозяйкой, но ему ни разу не приходилось испытать подобное на себе.

#### Л. 11

А вот сейчас его бьют. И кто? Мама, всегда такая добрая и ласковая! Правда, Серёга частенько дрался с соседскими мальчишками и не всегда выходил победителем из этих боёв. Но что значили эти мелкие детские обиды, по сравнению с большим горем, обрушившимся на него сейчас? Ему было больно, но у него болело не только избитое тело, ему было больно и обидно за мать. В чём он виноват? Какое преступление совершил? Разбил статуэтку? Но ведь он нечаянно, не нарочно. Кажется, она кричала: «Гадёныш! Ты и понятия

не имеешь сколько она стоит!». Ну хорошо. Если она так жалеет эту дорогую безделушку, а не его, он купит ей эту статуэтку.

Л. 12

Чьё-то робкое прикосновение оторвало его от своих дум. Он тяжело поднял голову. На него уставились два круглых испуганных глаза.

— Ну чего тебе ещё — с нетерпением и злобой спросил Сергей.

— Не надо Серый, — жалобно пропищала сестрёнка, — а то и я заплачу.

— А я разве плачу — спросил Серёга, грязными руками размазывая по щекам слёзы. — А если ей уже так надо, то я куплю ей эту штуку. У меня есть пятьдесят копеек.

— Это для учительницы на восьмое марта. Она стоит дорого: два рубля, пятьдесят копеек.

Сидя на полу, Серёга задумчиво смотрел под кровать.

— Слушай, Серенький, на, — детская ручонка протягивала деньги — ты не думай, это мои, я со школьных буфетов сберегла на подарок маме.

Л. 13

— Ух спасибо, Лёлька! Вот выручила! — повеселевший Серёга серьёзно, по взрослому, пожал ей руку.

Выбравшись из спальни, он побежал мимо столовой. На мгновение мелькнуло лицо матери, с горестной складкой у рта, но в следующую минуту он уже забыл об «этой» матери. Перед ним неотступно стояла та, другая, с перекошенным от зла лицом и страшное слово — «гадённыш». Серёга бежал по улице, не разбирая дороги, задевая прохожих. Какая-то старушка горестно покачала ему вслед головой, молодая женщина прокричала что-то вслед... Но он не видел и не слышал никого. «Гадённыш, гадённыш, гадённыш...» — в такт с бегом проносилось в голове.

Запыхавшись, он вбежал

Л. 14

в ювелирный магазин, жадно ища на ювелирных витринах гордую лань. Вот она! На секунду залюбовавшись ей, он бросился к кассе. «Два пятьдесят» — бросил в окошечко. Коротенький стук — и серенький продолговатый прямоугольничек в руках. Пальцами Серёга ощутил шероховатость бумаги. «Мне, пожалуйста, — робко начал он, — подайте вон ту статуэтку». — И он пальцем показал на лань. «Эту что ли?» — спросила ярко-накрашенная продавщица, которую в другое время он, несомненно, обозвал бы «наштукатуренной дурой» (разумеется, про себя), но сейчас он только кивнул

«Эта». С волнением Серёга следил за тем, как ловкие пальцы продавщицы завернули драгоценную статуэтку в толстую бумагу.

Обеими руками, осторожно

Л. 15

прижав её к груди, Серёга пошёл домой. Он шёл тихо, опасливо обходя все «подозрительные» места. На его лице была даже какая-то торжественность, словно он нёс спасительное лекарство умирающему. Ещё издали Серёга заметил Лёльку в ярко-синем пальто и красной шапочке с пампоном, терпеливо поджидающей его у ворот дома. «Купил» — почему-то шёпотом спросила она? «Ага», — также шёпотом ответил он.

Брат и сестра молча вошли в квартиру.

5/4

Рассказ самостоятельный, творческий. Можно в альманах, можно на премию<sup>9</sup>.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Л. 38.

*Заключение на письменные работы учеников, представленные на конкурс, посвящённый 40-летию пионерии*

Подавляющее большинство работ, присланных на конкурс (а их прислано около 80), не превышает уровня «благополучных» школьных сочинений. О чём бы ребята ни писали — о весне или полете в космос, о счастье или будущей жизни при коммунизме — они всего лишь добросовестно «излагают тему». Мало самостоятельности в работах, мало творческого воображения. Преобладает скучная безликая описательность.

Причина такого положения кроется в формальном отношении учителей-словесников к данному конкурсу. Это видно из того, что по разделу прозы участие в нём приняли всего лишь 7 школ города. Да и представленные работы в большинстве своём являются просто школьными сочинениями (подчас не нынешнего, а прошлого учебного года). Некоторые учителя не постеснялись прислать на конкурс работы, где прямо указано учащимся задание «употребить» определённые грамматические формы слов. Таковы, например, работы учащихся пятых классов 38 школы.

Скучная описательность, серый невыразительный язык — таковы типичные недостатки почти всех работ. Сам факт, что сло-



весники сочли возможным рекомендовать подобные произведения на конкурс, говорит о недостаточном внимании (а может быть и понимании) этих преподавателей к развитию у ребят литературного вкуса и творчества. Они всецело озабочены лишь грамотностью своих питомцев и не поняли значения проводимого конкурса, как одного из средств, помогающих увлечь ребят (по крайней мере наиболее талантливых) на путь творчества.

Возьмём для примера работы учеников 58 школы: «Труд при коммунизме» — озаглавлено сочинение ученика 9 класса Малиновского. Чтобы охарактеризовать его, достаточно вписать лишь начало абзацев.

«„Слава труду!“ — так приветствуют друг друга люди в странах социализма...»

«Коммунизм утверждает на земле труд...»

«Труд был закован в цепи...»

«Великое начало освобождения труда...»

«В нашей стране трудом своим славен человек...» и т. д.

Если к этому добавить, что в сочинении слово труд в разных падежах употреблено ещё десятки раз, то и без дальнейших комментариев станет понятен уровень этой работы. Спрашивается, что же привлекло в ней преподавателя? Каким мерил он пользуется при

Л. 38

оценке своих воспитанников?

Приведённый пример не является каким-то исключением, в других школах дело обстоит не лучше.

Пожалуй, исключением являются те немногие произведения, которые всё-таки стоит отметить как действительно творческие.

Первое место среди работ старшеклассников занимает рассказ ученицы 9 класса 32 школы Муравьёвой Людмилы. Называется он «Статуэтка». В рассказе есть своя авторская интонация, он композиционно строен, автор пытается выразить (и не безуспешно) чувства и характер своих персонажей художественным языком.

Слабее, но всё таки следует признать интересным сочинение ученицы 8 класса В (школа не указана) Михайловой Тани «Счастье... какое оно?». Это размышление о счастье человека в нашей стране. Композиция его несколько разбросана, однако подкупает оно какой-то своей искренностью, простотой.

Назвать интересную работу среди младшеклассников затруднительно. Если всё же необходимо кого то отметить, то назовём

ученицу 7 класса 77 школы Шипову Наташу. В её сочинении наличествует общий «грех» — описательность, но Шипова как то по своему пытается выразить любовь к родному городу Новосибирску.

В заключение следует отметить, что значительная доля вины в плохой организации данного конкурса лежит на районных отделах народного образования. Нам известно, что многие школы (по крайней мере учителя словесники) просто не знали об этом мероприятии, а другим — не разъяснили, не указали на важность проведения конкурсов как средства развития творческой активности учеников.

Член союза писателей (Н. Осинин)

1962 г.

### *Примечания*

- <sup>1</sup> Николай Петрович Аписит (Осинин) (19.12.1977 — 2.01.1972). В 1936 г. поступил на литературный факультет Томского педагогического института. С 1939 г. служил в армии. Весной 1942 г. в составе второй ударной армии под командованием генерала Власова попал в окружение. Два года провёл в концлагере неподалеку от финского города Рованьеми. В ноябре 1944 г. вместе с товарищами устроил побег из лагеря. В 1945 г. демобилизовался, работал в Черепановском и Болотнинском (Новосибирская область) педагогических училищах. В 1951 г. в Новосибирском книжном издательстве вышла его первая книга «Через все преграды». В 1957 г. стал членом Союза писателей. С 1961 г. жил в Новосибирске [Горшенин 2012, 332–333].
- <sup>2</sup> Все творческие работы, представленные на конкурсы в разные годы, хранятся в фонде под номером 143, опись 1, Новосибирского городского архива.
- <sup>3</sup> Леонид Андреевич Чикин (1927–1994) — заслуженный работник культуры РСФСР, член Союза писателей СССР. Руководил Новосибирской писательской организацией. Публиковался в журналах «Сибирские огни», «Смена», «Октябрь», «Нева», «Урал», «Дальний восток» [Горшенин 2012, 528–529].
- <sup>4</sup> Елизавета Константиновна Стюарт (1906–1984) — родилась в Томске, начинала учиться в гимназии, но закончила советскую школу семилетку и трёхмесячные курсы машинописи. С 1932 г. жила в Новосибирске. Работала в радиокомитете, а также литературным редактором. Публиковала стихи и рассказы в журналах для детей: «Товарищ», «Октябрятская звёздочка», «Юный Ленинец» и др. В 1943 г. её приняли в Союз писателей СССР, в этом же году вышла её первая книга для взрослого читателя — «Города будущего» [Горшенин 2012, 465–466].

- <sup>5</sup> Марина Александровна Назаренко родилась в Москве 24 августа 1922 г. В 1940–1941 гг. училась во Всесоюзном институте кинематографии на сценарном факультете, в 1942–1946 гг. в Литературном институте им. Горького. В 1955 г. переехала в Новосибирск. В 1957 г. принята в Союз писателей СССР [Горшенин 2012, 304–305].
- <sup>6</sup> Александр Александрович Романов (1930–2006) — родился 18 мая 1930 г. в Ленинграде. В Новосибирске жил с середины 1950-х гг. В журнале «Сибирские огни» был заведующим отделом поэзии, ответственным секретарём, заместителем главного редактора. В 1965 г. был принят в Союз писателей СССР [Горшенин 2012, 402–403].
- <sup>7</sup> Василий Михайлович Коньяков (1927–1999) — в 1956 г. окончил Ростовское художественное училище, преподавал рисование в школе. В 1965 г. был принят в Союз писателей СССР [Горшенин 2012, 191–192].
- <sup>8</sup> Юлий Моисеевич Мостков (1921–2007) — писатель, критик, литературовед. Участник Великой Отечественной войны, окончил филологический факультет Новосибирского государственного педагогического института, работал редактором Новосибирского радио и в Западнo-Сибирском книжном издательстве. Публиковался в журналах «Сибирские Огни», «Сибирская горница», «Новосибирск» [Горшенин 2012, 299].
- <sup>9</sup> Текст приписан в конце сочинения красным карандашом.

## *Литература*

### *Источники*

*Годовой отчёт 1957–1958* — Годовой отчёт о работе Дворца пионеров за 1957–1958 гг. // Новосибирский городской архив (НГА) Ф. 143. Оп. 1. Д. 77.

*Годовой отчёт 1962–1963* — Годовой отчёт о работе Дворца пионеров за 1957–1958 гг. // Новосибирский городской архив (НГА) Ф. 143. Оп. 1. Д. 136.

*Годовой отчёт 1966–1967* — Годовой отчёт о работе Дворца пионеров за 1957–1958 гг. // Новосибирский городской архив (НГА) Ф. 143. Оп. 1. Д. 199.

*Заключение 1962* — Заключение Н. Осинина на письменные работы учеников, представленные на конкурс, посвящённый 40-летию пионерии и творческие работы, отмеченные решением жюри за 1962 г. // Новосибирский городской архив (НГА) Ф. 143. Оп. 1. Д. 147.

*Заключение 1963* — Заключение члена жюри Леонида Чикина о стихах, представленных на конкурс декады детского технического творчества и работы детей, отмеченные решением жюри за 1963 г. // Новосибирский городской архив (НГА) Ф. 143. Оп. 1. Д. 165.

*Материалы 1967* — Материалы декады детского литературного творчества Дворца пионеров за 1967 г. // Новосибирский городской архив (НГА) Ф. 143. Оп. 1. Д. 225.

*Отчеты 1938–1939* — Отчеты, акты проверок, докладные записки об итогах учебно-воспитательных работ школ Новосибирской области, Новосибирского Дома Художественного воспитания детей, областной детской технической и сельскохозяйственной станцией за 1938–1939 уч. год. // Государственный архив Новосибирской области (ГАНО) Ф. 1366. Оп. 1. Д. 9.

*Отчет 1975–1976* — Отчет о работе дворца: 1975–1976 учебный год // Новосибирский городской архив (НГА) Ф. 143. Оп. 1. Д. 393.

*Планы 1965–1966* — Планы работы Дворца пионеров на 1965–1966 учебный год // Новосибирский городской архив (НГА) Ф. 143. Оп. 1. Д. 178.

*Решение жюри 1965* — Решение жюри о награждении участников смотра детского литературного творчества и работы, отмеченные решением жюри за 1965 г. // Новосибирский городской архив (НГА) Ф. 143. Оп. 1. Д. 192.

*Творческие работы 1961–1962* — Творческие работы пионеров школ города Новосибирска, представленные на выставку литературно-творческого объединения Дворца пионеров за 1961–1962 г., том II // Новосибирский городской архив (НГА) Ф. 143. Оп. 1. Д. 129.

*Творческие работы 1962–1963* — Творческие работы пионеров школ города Новосибирска, представленные на выставку литературно-творческого объединения Дворца пионеров за 1962–1963 г. // Новосибирский городской архив (НГА) Ф. 143. Оп. 1. Д. 146.

### *Исследования*

*Горшенин 2012* — Горшенин А. В. Литература и писатели Сибири: энциклопедическое издание. Новосибирск: РИЦ НПО СП России, 2012.

*Омбыш-Кузнецов* — Омбыш-Кузнецов Михаил Сергеевич // Союз художников России — Новосибирск: [сайт]. URL: <https://www.nro-shr.ru/node/56>

### *References*

*Gorshenin 2012* — Gorshenin, A. V. (2012). *Literatura i pisateli Sibiri: entsiklopedicheskoe izdanie* [Literature and Writers of Siberia: Encyclopaedic Edition]. Novosibirsk: RITs NPO SP Rossii.

*Omysh-Kuznetsov* — Omysh-Kuznetsov Mikhail Sergeevich. In *Soyuz khudozhnikov Rossii* — Novosibirsk: website [Union of Artists of Russia — Novosibirsk]. Retrieved from: <https://www.nro-shr.ru/node/56>.

*Mihail Davydenko*

Novosibirsk State Pedagogical University; ORCID: 0009-0003-2514-1993

LITERARY AND CREATIVE COMPETITION MATERIALS FROM  
THE 1950S AND 1970S FROM THE NOVOSIBIRSK CITY ARCHIVES

This article publishes the work of schoolgirl Lyudmila Muravyova who won the first prize in the literary contest of the Palace of Pioneers in Novosibirsk in 1962. The children's literary competition was an important part of the mass work of the Department of Art Education of the Novosibirsk Palace of Pioneers in 1950s-1970s. Its work is thoroughly documented in the annual formal reports of the Palace of Pioneers, which are stored in the Novosibirsk City Archives (NSA) in fund 143 of the Municipal educational institution of additional education for children of Novosibirsk "Palace of creativity of children and students of youth 'Junior'". Based on the documents from the archives, the article presents the organizational structure of the competition, the compositions of participants, organizers, the sequence of the competition, instructions for creative contests. The article contains biographies of the contest participants and their future fates in the field of literature and journalism, as well as biographies of the contest organizers and jurors. The appendix contains an essay *Statuetka* ("Statuette") by Lyudmila Muravyova and a conclusion-feedback from writer Nikolai Osinin, a member of the contest jury, based on the results of the 1962–1963 academic year.

*Keywords:* literary contest, the Palace of Pioneers, children's literary work

ЭССЕ

*Андрей Жвалевский, Евгения Пастернак*

## ОПЫТ ЛИТЕРАТУРНОЙ СТУДИИ

В очерке белорусских детских писателей А. Жвалевского и Е. Пастернак рассказывается об опыте преподавания литературного мастерства в практикуме «Литература с авторами» («ЛИСА»), открытом в 2016 г. в Минске, а также в рамках других образовательных программ. Основные слушатели курса — подростки 12–17 лет. Авторы обзора пишут об основных целях практикума, методах и особенностях организации литературной учебы, актуализируя свой опыт преподавания.

*Ключевые слова:* литературное мастерство, литературная учеба подростков, детские писатели, Литература с авторами (ЛИСА)

Литературная учеба в СССР и постсоветских странах всегда была очень популярна. По запросу «Литературные курсы Минск» Google выдает 93 600 результатов, по запросу «Литературные курсы Москва» — 3 850 000 результатов. Привлекательность ЛИТО, лит-студий, ускоренных тренингов «Как стать писателем за три дня» объяснима. Во-первых, русская / российская культура всегда была литературоцентрична. Поэт — больше чем поэт, а писатель — не меньше чем инженер человеческих душ. Во-вторых, труд писателя обманчиво прост. Не нужны дорогостоящие лаборатории, особые принадлежности вроде музыкальных инструментов или красок. Даже писать, в принципе, не обязательно — можно диктовать свой текст стенографистке. А преподавать литературное мастерство — что может быть приятнее?

---

*Андрей Валентинович Жвалевский, Евгения Борисовна Пастернак*  
писатель, писательница  
Минск

Семь лет назад авторы этих строк тоже поддались искушению и открыли свой литературный практикум «ЛИСА» («ЛИтература с Авторами»). Кроме этого, мы несколько раз ездили в качестве преподавателей в образовательный центр «Сириус», вели курсы на базе Creative Writing School (CWS) и неоднократно проводили короткие тренинги и мастер-классы. Основные наши слушатели — подростки 12–17 лет, но были и «взрослые» курсы и даже смешанные.

Мы благодарны «Детским чтениям» за предложение осмыслить наш опыт и изложить его на страницах журнала.

Давайте попробуем ответить на главные вопросы, которые возникают при организации литературной учебы, и рассмотрим разные ее формы.

### *Чему учить?*

Можно ли научить «писать художественный текст»? По нашему мнению, это невозможно.

Конечно, можно подсказать приемы и методы, позволяющие ускорить и упростить написание текста. Можно показать, как этот текст редактировать, прежде чем отдавать в издательство, как избежать банальностей и шаблонов. Но научить «писать», составлять слова в строки, а строки в абзацы, не представляется реальным.

Человек либо может писать, либо не может. (Напомним, речь именно о художественной литературе.) Есть очень старательные ученики, которые добросовестно выполняют все рекомендации преподавателя — а текст всё равно получается «деревянный», не живой. А есть те, кто пишет с ошибками, допускает стилистические ляпы, путается во временах глаголов, но начинаешь читать — и не можешь оторваться.

То есть мы (и остальные преподаватели литературного мастерства) — шарлатаны и обманщики? Не совсем так. Есть кое-что, чему учить можно и нужно.

Мы, например, делаем упор на работу с сюжетом. Мы считаем, что метафоры, сравнения, эпитеты — это всё, безусловно, важно и нужно, но не зря для них существует обобщающий термин «художественные средства». То есть они играют вспомогательную роль, не главную. Иначе они назывались бы не «художественные средства», а «художественные цели».

А вот плотная, гармоничная, драматургически правильная история нужна всегда. Кстати, не только писателям книг. Сегодня

люди пишут в тысячи раз больше, чем, например, пятьдесят лет назад. Социальные сети, блоги, онлайн-СМИ — всего этого не было раньше. А теперь есть. И хороший блог пишется по тем же законам, что и «Гамлет».

Есть в нашем курсе и занятия по стилистике, по авторской редакции. Но мы переходим к ним ближе к концу, когда «скелет» текста уже выстроен.

Разумеется, это наш подход, есть много других преподавателей и литературных курсов, где упор делают на красоту языка и умение пользоваться художественными средствами. Так что у желающего научиться «писать» есть возможность учиться разному у разных учителей.

### *Кого учить?*

Мы предпочитаем работать с подростками. Но ограничение 12+ у нас достаточно жесткое. Дети в шести, восьми и даже десяти лет тоже могут обладать богатой фантазией и литературными дарованиями, но выстраивать сюжет — увы. Мозг в этом возрасте еще не в состоянии оперировать сложными структурами. Да, бывают исключения, но их можно пересчитать по пальцам.

А вот с двенадцати лет начинается та перестройка мозга, которая превращает смесь из фактов и фантазий в картину мира. (Часто она наивная и не имеет отношения к реальности, но это отдельная тема для разговора.) Мозг учится строить структуры. И уж точно подростковый мозг в состоянии усвоить схему, открытую еще Аристотелем: «начало — середина — конец». Или, если использовать строгую терминологию: «Завязка — развитие конфликта — развязка».

При этом у подростков еще детская фантазия, в хорошем смысле этого слова. У них нет в голове готовых схем, они придумывают такое, чего нам в голову и прийти не может.

У взрослых с этим хуже. Например, есть у нас такое стандартное упражнение: написать диалог между мышкой и кошкой, в котором мышь уговаривает ее не есть. Большинство взрослых использует довод: «Не ешь меня, я отравлена». Варианты подростков очень редко повторяют друг друга.

Но зато у взрослых есть преимущество, о котором стоит поговорить отдельно.



*При чем тут психология?*

Главный гандикап пожившего человека по сравнению с молодым — опыт. Прежде всего, опыт травматический, опыт потерь, переживаний и разочарований. Человек в пятнадцать лет не может, как правило, понять, что это такое — когда от тебя уходит супруг, с которым ты прожил десять лет, деля все радости и горести. Когда тебя выгоняют с работы, в которую ты вложил душу. Что чувствует мама, когда ее маленькая семнадцатилетняя дочь не приходит ночевать и не берет телефон.

Человек в сорок пять лет всё это представить в состоянии. Даже если у него нет именно такого личного опыта.

Поэтому, когда подростки пытаются писать про взрослых, пожилых или стариков, почти всегда выходит не очень достоверно. Чисто психологически.

Любопытно, что иногда подростки не могут писать и про героя своего возраста (или чуть моложе). Но причина тут другая. Да, травматический опыт есть, но боль в этом возрасте слишком острая. Юный человек похож на змею, которая только что сменила кожу. Пока новая кожа не загрубела, змее очень больно. После линьки она старается вообще не двигаться и почти не ест.

Так и подросток — как только он пишет про себя, ему очень хочется убрать всю боль и страх.

Особенно тяжело идет работа над конфликтом. В драматургии конфликт — это фундамент. Нет конфликта — нет сюжета. Но для наших детей (да и для взрослых) «конфликт» равно «скандал». Или даже «драка». Иногда мы тратим целое занятие на то, чтобы объяснить подросткам, что конфликт можно решить по-разному — не обязательно для этого кого-то убивать. Что конфликт может не разрушить чью-то жизнь, а наоборот, дать ей новый стимул для развития. Что побег от конфликта (в том числе в форме суицида) — вообще не решение.

Словом, вместо литературного мастерства занимаемся психологией, а точнее — конфликтологией.

И это нормально, учитывая, что художественная проза — это препарирование душ. Это про «полосу препятствий», которую проходит личность, чтобы измениться. Это посконная прикладная психология. Будешь хорошим психологом (пусть и интуитивным) — создашь живые, оригинальные и достоверные образы.

Интересно, что девушки и парни очень по-разному на это реагируют.

### *Гендерные различия*

На наших курсах девочек всегда существенно больше. Это и понятно — в этом возрасте девочки взрослеют заметно раньше мальчиков.

Но есть и еще одно различие — большинство мальчиков боятся эмоций. Они стараются придумывать истории, в которых действуют какие-то биороботы. У «мальчиковых» героев часто всё в порядке с логикой, но эмоций они то ли не испытывают совсем, то ли хоронят под толщей бронекостюмов.

Патриархальное общество, «спасибо» тебе.

Девушки, напротив, иногда так увлекаются переживаниями, что забывают про сюжет. Это тоже влияние патриархального сознания, но наизнанку. Ведь девочка — принцесса, она может только томиться и ждать, пока доблестный рыцарь за нее всё сделает... К счастью, таких «принцесс» с каждым годом всё меньше. Современные девушки в состоянии сконструировать энергичный сюжет из волевых поступков. Причем у таких авторов и герои обычно женского пола.

### *Онлайн или офлайн?*

Еще три года назад мы без колебания отвечали: «Только вживую, Zoom градус крадет». В том смысле, что без эффекта присутствия, без живого участия очень трудно создать ту творческую атмосферу, которая позволяет придумывать гениальные истории без страха опозориться.

Но потом пришел Covid-19, и поставил перед выбором: «Или онлайн, или никак». Первые же пробные занятия по Zoom открыли для нас неожиданную истину — в чем-то онлайн даже лучше, чем «живые» уроки. Оказалось, что в таком формате можно гораздо больше писать — в буквальном смысле, больше давать коротких письменных заданий прямо во время занятия. Да и обсуждение в чате происходит куда организованнее, ни одна мысль не теряется, любую реплику можно найти в переписке и переосмыслить.

Одним словом, сейчас у нас онлайн и офлайн-курсы чередуются, хотя первых больше. Есть у нас мечта попробовать смешанный формат — часть занятий по интернету, часть вживую. Так мы сможем использовать преимущества обоих типов. Когда-нибудь обязательно проведем такой эксперимент.

*Какова оптимальная продолжительность курса?*

Мы по образованию физики, поэтому много экспериментируем, в том числе и с длиной своих литературных практикумов. Пробовали совсем короткий, буквально полуторачасовой мастер-класс, пытались растянуть курс на полгода.

Пришли к выводу, что оптимальная продолжительность — два-четыре месяца по одному занятию в неделю. Это достаточный срок, чтобы и теория в голове улеглась, и готовый рассказ вызрел.

Микроскопические мастер-классы могут только дать некоторое представление о профессии, но научить за это время кого-нибудь чему-нибудь нереально. Во всяком случае, если речь идет о литературном мастерстве. Поэтому мастер-классы мы используем только как рекламный ход, часто проводим их бесплатно.

Полугодовой курс расхолаживает. Как показал опыт, если человек за четыре месяца не написал рассказ, то не напишет ни за полгода, ни за год, ни за три. Хотя и тут были приятные исключения.

Иногда мы практикуем интенсивные курсы. Например, четыре дня на теорию и тренировку, потом пару дней на написание рассказа, а затем еще одно-два занятия на авторскую редактуру и критику (есть у нас и такой отдельный семинар).

Один из нас недавно придумал формат «Литературный марафон». Он предполагает интенсивную работу в течение недели. Причем преподаватель индивидуально проводит установочное занятие для каждого слушателя. А затем начинается работа над текстом (тоже индивидуальная), которая поддерживается общением в общем чате. Каждый день. Очень тонизирует. И процент готовых рассказов очень высокий, 80–90 %.

Наверное, стоит рассказать о различных видах наших курсов. Чаще всего это «Рассказ», «Короткий рассказ» и «Кино и книги».

*Вариант «Рассказ»*

С этого мы начинали, но до сих пор используем.

Фактически речь идет о проектной работе. За два-три месяца нужно написать небольшой, 10–20 тысяч знаков, но законченный рассказ. Как вариант, это может быть эпизод из повести или романа, но в любом случае сюжет должен иметь начало и конец.

На первом занятии мы знакомимся с основными структурными элементами сюжета. Но не устраиваем долгих лекций, а сразу

начинаем тренироваться: «Вот вам завязка, придумайте к ней развязку». Или: «Вот развязка, какая у нее могла быть завязка?» При этом настойчиво повторяем, что нет неправильных вариантов. Любой вариант правильный, лишь бы завязка и развязка были связаны.

В качестве домашнего задания мы предлагаем придумать пару «завязка — развязка», из которой в последствии вырастет рассказ.

Далее мы проводим занятия по герою, тоже с минимумом теории и с постоянными упражнениями. Например, у нас есть «волшебный мешочек», из которого можно выудить фонарик, мячик, кубик Рубика или другой предмет — и превратить его в главного героя истории. Тут уже подключается психология, потому что герой должен иметь какие-то выраженные психологические особенности. А почему он такой? Что в прошлом его таким сделало? Как история его изменит?

И, соответственно, домашнее задание: добавить к уже придуманным завязке и развязке проработанного главного героя.

На следующих семинарах мы прорабатываем конфликты, учим выстраивать дугу персонажа, учимся создавать острые и непредсказуемые кульминации, снова возвращаемся к развязке — она ведь может быть ложной или двойной.

И везде — минимум теории, максимум практики.

Одно-два занятия посвящаем стилистике. Учим передавать эмоции не прямым указанием («Она ушла к себе в комнату и там радовалась»), а через действие, описание природы, речь персонажей. Бывают отдельные занятия по написанию диалогов.

После каждого занятия мы дополняем домашнее задание, и тот, кто его добросовестно выполняет, через пять-шесть занятий получает подробный план своего будущего рассказа и понимает, какими средствами он будет излагать свою историю.

В этот момент мы делаем паузу в курсе — две-три недели, чтобы участники могли написать черновик рассказа.

Затем работаем с каждым рассказом индивидуально, помогаем редактировать — но только на уровне консультаций. На этом этапе важно убедить начинающего автора, что хозяин текста — именно он. Не редактор, не преподаватель, не издатель, не читатель.

Хотя слушать и адекватно оценивать критику, конечно, нужно. И правильно критиковать нужно уметь. Поэтому мы часто отводим отдельный семинар искусству критики.

Готовые рассказы мы публикуем в виде электронных сборников на платформе Ridero. Вот, например, «ЛИСА-1» <https://ridero.ru/books/lisa-1/>, а вот — «ЛИСА-11» <https://ridero.ru/books/lisa-11/>.

(Все сборники имеют адрес <https://ridero.ru/books/lisa-N/>, где N — порядковый номер сборника). Это «настоящие» книги с номером ISBN, они зарегистрированы в Российской книжной палате. Кроме морального удовлетворения, такие публикации приносят практическую пользу, иногда неожиданную. Например, одна из наших выпускниц использовала собственный рассказ, когда писала выпускное сочинение в школе.

### *Вариант «Короткий рассказ»*

Этот курс во многом похож на предыдущие, но с двумя отличиями.

Во-первых, мы после каждого занятия (даже после первого) даем домашнее задание — написать короткий (до 2000 знаков) рассказ. Но обязательно с «закрытым», законченным, сюжетом.

Во-вторых, короткие рассказы сложно собирать в сборники — слишком тоненькая книжка получается. Но некоторые выдающиеся образцы мы добавляем в сборники других групп, которые пишут «длинные» рассказы.

### *Вариант «Кино и книги»*

Этот формат вырос из идеи провести курс сценарного мастерства (один из нас — профессиональный сценарист). Признаемся, этот эксперимент провалился, мы не смогли наладить командную работу.

Но зато теперь у нас есть «Кино и книги» — набор занятий, в ходе которых мы учим не только выстраивать сюжеты, но и понимать, чем язык литературы отличается от языка кино. Тут нам приходится смотреть много короткометражных фильмов, в том числе анимационных.

У формата «Кино и книги» есть разновидность «Кино, книги и театр». Подростки под нашим руководством сначала пишут короткие рассказы, затем по трем из них снимают «трейлеры для фильмов». А в конце один из сюжетов превращают в пьесу и ставят спектакль. Это позволяет не только понять разницу между литературой, кинематографом и драмой, но и иллюстрирует простую мысль — если сюжет есть, то превратить его в книгу, кино или спектакль совсем не сложно.

Однако «Кино, книги и театр» требуют полного включения группы, поэтому мы проводим этот курс только в летних лагерях «Коллекции приключений» в Минске.

*Что получается в итоге?*

Мы используем не только разные форматы обучения — даже в рамках одного формата один курс не похож на другой. Все группы разные, у всех разные особенности, поэтому иногда программу приходится корректировать прямо по ходу обучения.

Но на выходе мы всегда получаем один из двух результатов.

Один из них, самый распространенный, можно выразить фразой: «Оказывается, писать книги — это работа». Или, как вариант, «Оказывается, это не моё». Тогда мы в шутку называем свои литературные практикумы «Отговори подростка стать писателем».

Но есть часть выпускников, которых не отпугивает необходимость работать (а написание художественного текста — это довольно тяжелый труд). Вот у них открывается второе дыхание, сразу меняется качество письма. Иногда наши бывшие обучаемые приходят повторно, для них есть «продвинутый» формат «ЛИСА-2.0», где мы углубляемся в нюансы литературного ремесла. И всегда оказывается, что второй рассказ, написанный «лисёнком», заметно лучше первого.

Главным же итогом наших литературных практикумов мы считаем систематизацию мышления. На наш взгляд, умение использовать объективные законы, схемы, методы никак не мешает творческому самовыражению. Более того — системное мышление необходимо любому человеку, не только творческой личности.

Мы бы хотели, чтобы после наших занятий в головах у людей засела универсальная формула: «Успех есть добросовестная работа плюс систематизация всей информации».

И это вообще не про писательство.

*Andrei Zhvaleyvsky, Evgenia Pasternak*

writers

#### LITERARY STUDIO EXPERIENCE

An essay by Belarusian children's writers Andrei Zhvaleyvskiy and Evgenia Pasternak describes the experience of teaching literary skills in the workshop "Literature with Authors" ("LISA"), opened in 2016 in Minsk, as well as in other educational programmes. The main trainees of the course are adolescents aged 12–17. The authors of the review write about the main objectives of the workshop, methods and peculiarities of the organisation of literary studies, updating their experience of teaching.

*Keywords:* literary skills, adolescent literary studies, children's writers, Literature with Authors (LISA)

## РЕЦЕНЗИИ

*Diana Antonello*

### BOOK REVIEW OF «GROWING OUT OF COMMUNISM. RUSSIAN LITERATURE FOR CHILDREN AND TEENS, 1991–2017».

A. LANOUX, K. HEROLD AND O. BUKHINA.  
PADERBORN: BRILL SCHÖNINGH, 2021

The review of “Growing Out of Communism” highlights the main steps in the development of Russian children’s literature after the emergence of the market-driven publishing industry in 1991 and the creation of new small publishing houses in the 2000s. By offering a comprehensive analysis of the factors which led to the rise of a new literary production, of the struggles to find its own place and recognition within the Russian society, but also of the link with the Soviet and Russian literary tradition, the book provides a significant contribution to the study of contemporary Russian children’s literature.

*Keywords:* Russian children’s literature, mass-market books, boutique publishing houses, young adults and children’s fiction, Soviet canon

“Growing Out of Communism” examines the development of Russian children’s literature after the emergence of the market-driven publishing industry in 1991 and the consequent creation of new small publishing houses in the 2000s. By providing evidence collected through trips to Russia and interviews with the main actors involved in this process of (re)birth, the authors of the book provide a portrait of contemporary Russian literature for children and teens, showing that what

---

*Diana Antonello*  
Università degli Studi di Padova  
Italy  
diana.antonello@phd.unipd.it



has appeared after the fall of the Soviet Union is in effect a new literature, with new writers, new characters and new content.

The monograph analyses how children's literature managed to re-emerge after the fall of the Soviet Union, how it gradually detached itself from the Soviet canon (although it still persists in some institutions) and how it created its own Russian version of those Western translations that appeared in the country with the emergence of the private market. The authors demonstrate how this renaissance brought about a shift in the perception of the child reader, who became not only an active subject of the same process of reading, but also a consumer with his/her own requests and interests. This transformation led also to a change in the representation of child characters in the narration while offering a place to investigate the surrounding world.

After having recalled the most important stages in the development of Soviet children's literature and in the formation of the Soviet children's canon, the authors analyse the evolution of children's literature in the Post-Soviet period, showing how the latter has been deeply influenced by the former. Three main causes are here identified to explain the persistence of the Soviet canon in contemporary children's literature. Notwithstanding the fall of the Soviet Union and the disappearance of the state-run apparatus and of its institutions, people were not ready to adapt quickly to this change. Secondly, for the generation who had grown up during the Soviet Union to read those books which forged their own childhood to their children and grandchildren was a way of reducing the generational gap that the fall of the Soviet Union exacerbated. Thirdly, and probably the most interesting point, the socialist vision narrated to children through children's books during the Soviet Union was not substituted by a similarly fascinating vision (pp. 37–38).

As we read in chapter two, the appearance of a new Russian children's book industry and the emergence in the 2000s of boutique publishing houses led to an increase in the quality and quantity of books available to children and teens. Similarly, the rise in new book prizes after the year 2000 contributed to forming a new Russian literature by discovering new writers and drawing attention to their productions. The case of two journals born out of the ashes of the state-led journal "Children's Literature", the "Bulletin of Children's Literature" and the "Children's Readings", is then analysed, showing how they are contributing to promoting, debating, and evaluating contemporary Russian children's literature (pp. 75–76).

Chapter three, "Mass-Market Publications for Children and Teens", analyses the transformation of the Soviet publishing industry in the

1990s with the emergence of mass-market books and of new genres. Although these new genres introduced into the Russian market by Western translations were immediately labelled by elites as a sign of the decline of Russian civilization, they nevertheless gained the favour of many readers. This pushed publishing houses to produce their own quality versions of these genres, giving the lead to the emergence of new and original works for children and teens under the headings “Russkaia” and “narodnaia” (Russian and homegrown) (p. 113).

From the rubble of the Soviet children’s literature a new generation of children’s writers emerged. Deeply influenced by Soviet classics (e.g. *The Republic of ShKID* by Grigorii Belykh and Leonid Pantelev (1927), *The Two Captains* by Veniamin Kaverin (1938–40), *Timur and His Team* by Arkadii Gaidar (1940), the school novels, etc.), but also by topics coming from translated literature (e.g. individuality, tolerance, and identity) this new generation of writers, including Ekaterina Murashova, Dina Sabitova, Miriam Petrosyan, and Narine Abgaryan, represent the contemporary social reality of their readers through the eyes of marginalised children, often orphans (a recurring Soviet trope), using magical realism and fantasy elements “to offer their protagonists a way out of their sordid realities” (p. 160). This new world, although imaginary, grants the characters a new role in the narration, as they do not accept the reality they live in and try to change it, thus contributing to creating a new image of childhood and adolescence in rupture with the Soviet literature.

2013 is identified by the authors as the turning point in the creation of a new literature for children and adolescents, when a new wave of authors of young adults and children’s fiction appears, moving away from their predecessors’ gloomy themes — but not from sensitive topics — to focus more on ordinary children and their daily lives and experiences. The characters in the stories now try actively to influence the world they live in, take their own decisions and struggle to find their own place in the society (pp. 193–194).

One major strength of this comprehensive study on contemporary Russian literature for children and teens is the focus on the young reading public and its role in the formation of a new cultural production. Children have changed their social position by becoming consumers and by requesting writers and publishing houses to listen to their needs and desires. By means also of online tools which have created a new reading space unknown in the Soviet Union, young readers can now express their positive or negative views on the books they read, in this way taking an active role in shaping a new literature (p. 224).

Contemporary Russian children's literature is however facing many challenges which can in some way prevent it from developing further. First of all, for publishing houses it is extremely difficult to distribute books outside Moscow and Saint Petersburg. Secondly, the cost of the books is high and prevents many families from buying good-quality books, in this way exacerbating the division between those families who can afford them and those who cannot. Another obstacle to mass scale distribution is represented by schools, which do not grant publishing houses and new writers direct access to teachers and students, as they have to follow the state school curriculum and do not have enough room to explore new books. Finally, the interest shown by the Russian government and the Russian Orthodox Church in the last few years in the production of the independent publishing houses can put some limits on publishing houses activity (pp. 228–229).

“*Growing out of Communism*” is innovative in the sense that it focuses on a field of study, children's literature, which still “suffers from discriminatory and outdated assumptions” (p. XX), in a country, Russia, where until 1991 children's literature was under the direct control of the state-run apparatus. Although in recent years many studies on Soviet children's literature have been published, contemporary Russian literature still remains an underexplored field of study and the present book contributes to investigating it.

The book represents a significant contribution to the study of contemporary Russian children's literature, as it provides a comprehensive analysis of the factors which led to the emergence and development of a new literary production, of the struggles to find its own place and recognition within the Russian society, but also of the link with the Soviet and Russian literary tradition. It also contributes to the study of children's literature as a whole field of study, which includes different disciplines such as gender, nationhood and globalisation, by highlighting the importance of children's books in the socialisation of young people and in the process of cultural transmission.

### *Bibliography*

#### *Sources*

Lanoux, Herold, Bukhina 2021 — Lanoux, A., Herold, K., Bukhina, O. (2021). *Growing Out of Communism. Russian Literature for Children and Teens, 1991–2017*. Paderborn: Brill Schöningh.

*Диана Антонелло*

Падуанский университет; ORCID: 0000-0001-8066-6459

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ «ВЫРАСТАЯ ИЗ КОММУНИЗМА.  
РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ,  
1991–2017 ГГ.» А. ЛАНУ, К. ГЕРОЛЬД И О. БУХИНА.  
PADERBORN: BRILL SCHÖNINGH, 2021.

В рецензии на коллективную монографию «Вырастая из коммунизма», написанную Андрией Лану, Келли Херолд и Ольгой Бухиной, характеризуется основное содержание книги, ее предмет (постсоветская детская литература), хронологические рамки (2000–2013 гг.), методы исследования (интервью, беседы), основные выводы, к которым пришли авторы. Рецензент отмечает, что в монографии освещаются основные этапы развития русской детской литературы, сформировавшейся после появления в 1991 г. рыночной экономики, книжного рынка и начала деятельности частных издательств. По мнению рецензента, авторы исследования предлагают всесторонний анализ факторов, повлиявших на становление и развитие постсоветской детской литературы. В монографии затрагиваются вопросы литературной и издательской конкуренции, освещается творчество отдельных авторов (например, Екатерины Мурашовой, Мариам Петросян, Наринэ Абгарян, Дины Сабитовой), рассматривается связь детской литературы 1990-х — 2000-х гг. с каноном советской детской литературы, освещается трансформация взгляда на читателя-ребенка, которого начинают воспринимать не только в качестве активного субъекта процесса чтения, но и как потребителя со своими запросами и интересами. В рецензии подчеркивается, что это исследование вносит значительный вклад в изучение современной русской детской литературы.

*Ключевые слова:* история детской литературы, постсоветская детская литература, массовая детская литература, детские издательства, литературный канон

## КОНФЕРЕНЦИИ

*Надежда Ровенко, Софья Лойтер*

### ЕВГЕНИЙ МИХАЙЛОВИЧ НЕЁЛОВ — ИССЛЕДОВАТЕЛЬ СКАЗКИ И ФАНТАСТИКИ: К 75-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

В обзоре представлены материалы научного семинара, посвященного юбилею профессора Е. М. Неёлова (1947–2014), чья жизнь и научная деятельность были связаны с Петрозаводским государственным университетом. Это мероприятие стало продолжением семинара памяти профессора И. П. Лупановой. Цель семинаров заключается в том, чтобы благодаря углубленному знакомству с личностью и трудами И. П. Лупановой и Е. М. Неёлова расширить проблематику изучения фольклорной и литературной сказок, современного школьного фольклора, детской литературы, научной фантастики и фэнтези. Обсуждение предлагаемых тем предполагает профессиональную полемику и способствует углублению и закреплению материала, так как участниками, помимо преподавателей и ученых, являются студенты и магистранты, а также учителя и ученики старших классов. В обзоре детально характеризуются доклады, представленные на семинаре, отмечается то, как их темы и методы связаны с научным наследием Е. М. Неёлова. В докладах и сообщениях, прозвучавших на семинаре, раскрывается новаторский и оригинальный характер исследований Е. М. Неёлова, демонстрируется преемственность подходов современных исследователей и методологии, разработанной Неёловым. В поле зрения исследователей оказываются не только жанры сказки и фантастики, но и произведения детской литературы, школьный фольклор, творчество писателей XIX–XXI вв. (Е. Баратынского, К. Гнетнева, М. Булгакова, В. Каверина, Л. Петрушевской, А. и Б. Стругацких, В. Пелевина).

*Ключевые слова:* детская литература, народная и литературная сказка, научная фантастика, фэнтези, Е. М. Неёлов

---

*Надежда Вилениновна Ровенко, Софья Михайловна Лойтер*  
Петрозаводский государственный университет  
Петрозаводск  
rovenko@petrsu.ru, sofia5@sampo.ru

24 марта 2022 г. исполнилось 75 лет со дня рождения Евгения Михайловича Неёлова (1947–2014), литературоведа, критика, автора фундаментальных исследований в области фольклора, литературной сказки, современной научной фантастики и фэнтези, доктора филологических наук, заслуженного деятеля науки Республики Карелия, почётного работника высшего профессионального образования России, профессора кафедры русской литературы и журналистики Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ). 29 ноября 2022 г. в читальном зале Научной библиотеки ПетрГУ состоялся семинар, посвященный памятного юбилею Евгения Михайловича. Организаторами выступили исследователи и специалисты А. Е. Розова, Д. Д. Бучнева, М. П. Отливанчик, Н. В. Ровенко, представляющие кафедру классической филологии, русской литературы и журналистики Института филологии, Научную библиотеку ПетрГУ и отдел объединенной редакции научных журналов ПетрГУ.

Евгений Михайлович Неёлов был учеником профессора И. П. Лупановой, которого она выделяла как самостоятельного и оригинального мыслителя. Сказка и научная фантастика с первых студенческих работ до докторской диссертации и последних публикаций являлись главными предметами его изучения. Кандидатскую диссертацию «Литературная сказка и научная фантастика» Е. М. Неёлов защитил в 1973 г. в Петрозаводском университете, докторскую диссертацию «Волшебно-сказочные корни научной фантастики» — в 1988 г. в Институте русской литературы (Пушкинский Дом) Академии наук СССР. Евгений Михайлович стал продолжателем школы И. П. Лупановой и редактором основанного ею сборника научных трудов «Проблемы детской литературы и фольклор».

Семинар памяти Е. М. Неёлова поднял вопросы, связанные с фольклористикой, детской литературой, научной фантастикой и фэнтези, объединив прежде всего его учеников-филологов разных лет, студентов, магистрантов, учителей Петрозаводска и учащихся старших классов. Открывший работу семинара проректор по учебной работе ПетрГУ К. Г. Тарасов, чьим научным руководителем был Е. М. Неёлов, рассказал о том, какую роль в его жизни сыграл Евгений Михайлович, заинтересовав изучением фантастики и фэнтези, и отметил значимость мероприятий по сохранению памяти известных исследователей и преподавателей. Директор Института филологии О. Г. Абрамова обратилась к участникам семинара со словами о Евгении Михайловиче как о «талантливом педагоге,

великолепном ученом, подготовившим несколько поколений филологов, безмерно благодарных ему за мудрость и погружение в мир сказки и фантастики». Заведующий кафедрой классической филологии, русской литературы и журналистики ПетрГУ профессор В. Н. Захаров в своем обращении к участникам семинара напомнил, что Е. М. Неёлов принадлежал к школе детской литературы Ирины Петровны Лупановой, которая в 1980-е гг. передала ему дело своей жизни. Изучая фольклорную сказку и научную фантастику, Е. М. Неёлов сформулировал парадокс о «ненаучности» научной фантастики и ее родстве с современной сказкой. Эта и другие идеи Е. М. Неёлова нашли продолжение в трудах его учеников и актуальны по сей день.

В докладе доктора филологических наук Е. И. Марковой (бывшей однокурсницы Е. М. Неёлова) «Герой в ситуации без выбора в научно-фантастической повести К. Гнетнева „Ветренный пояс“» на структурном и концептуальном уровнях демонстрируется, как работает базовый вывод Е. М. Неёлова о родстве фольклорной сказки и научной фантастики на материале литературы XXI в. В центре произведения — образ журналиста, узника Беломорлага (невинно гонимого), решившегося на побег (на путь из *своего* мира, ставшего *чужим*, в *иной*). Данный переход равнозначен состоянию инициации, в результате которой происходит трансформация образа: журналист/зэк/исследователь + писатель (популяризатор науки) / ученый-подвижник. Он жертвует во имя науки жизнью, ибо для героя-ученого научной фантастики, как и для героя сказки, по утверждению Е. М. Неёлова, не стоит проблема выбора: он должен свершить предназначенное.

В докладе профессора С. М. Лойтер говорилось о новаторском характере и широкой известности исследований Е. М. Неёлова, где соотносятся фольклорная сказка и фантастика. С. М. Лойтер отметила, что Неёлов является одним из ведущих отечественных исследователей научной фантастики. Глубокое постижение и знание большого художественного материала позволило ученому поставить вопросы, связанные с перспективами изучения этого жанра: его истории, теории, фантастического мира как категории исторической поэтики, специфики художественного мира современной фантастики. Эрудиция и несомненный дар — основа такого проникновения в текст, когда Неёловым обнаруживаются неожиданные ассоциации, смыслы и мотивы в многочисленных литературных произведениях, например, в «Снегурочке» А. Н. Островского, «Трех толстяках» Ю. Олеши, «Роковых яйцах»

М. Булгакова, сказочном цикле В. Каверина и др. С. М. Лойтер поделилась воспоминаниями о совместной работе с Евгением Михайловичем, которой они занимались, составляя по итогам фольклорных студенческих практик пединститута и университета пособие-хрестоматию «Современный школьный фольклор» (1995). Это была одна из первых тогда публикаций текстов современного школьного фольклора и одновременно исследование таких жанров, как детские страшные истории, садистские стихи и девичьи альбомы, до этого практически не попадавших в поле зрения ученых. Е. М. Неёлов предложил свою интерпретацию поэтики черного юмора в садистских стихах: он определил этот жанр как детский бунт «кромешного мира». Докладчица вспомнила статью Е. М. Неёлова, представляющую диалог и полемику с ее собственной работой — «Об одной из идей С. М. Лойтер: игра в страну-мечту и фэнтези», в которой говорится: «единственный момент в концепции С. М. Лойтер, который, как нам кажется, можно оспорить, связан со стремлением исследовательницы рассматривать игру в утопическую страну как игру-миф. Правда, и тут мы вновь наблюдаем сходство и даже родство с поэтикой фэнтези, которую многие фэнтастоведы считают мифологической... Таким образом, открытие игры в страну-мечту дает важный материал не только для изучения современного детского фольклора и психологии ребенка, но позволяет обнаружить новые аспекты генезиса, семантики и поэтики фантастических литературных жанров».

Доклад Н. В. Патроевой, доктора филологических наук ПетрГУ, был посвящен вопросу истолкования медитативной элегии Е. А. Баратынского «Последняя смерть» с точки зрения формирования жанра антиутопии в русской словесности и выявления интертекстуальных связей, в частности, с библейскими ветхозаветными текстами, поэзией Дж. Г. Байрона (стихотворение «Тьма» («Darkness»). Н. В. Патроева подчеркнула значение научных трудов Е. М. Неёлова для исследования поэзии наряду с прозой в аспекте уточнения научно-фантастической, утопической и антиутопической жанровой основы.

Н. В. Ровенко (ПетрГУ), чья кандидатская работа, посвященная сказочному циклу Вениамина Каверина «Ночной Сторож, или семь занимательных историй, рассказанных в городе Немухине в тысяча девятьсот неизвестном году», продолжает разработку идей Е. М. Неёлова. В книге «Сказка, фантастика, современность» (1987), сравнивая фольклорную сказку с литературной,



Е. М. Неёлов приходит к выводу: в фольклорной сказке границы между мирами непроходимы, а в литературной сказке границы проходимы. Если же говорить о научной фантастике, то там границы между мирами и проходимы, и непроходимы. Н. В. Ровенко доказывает это на примере сказочной повести В. Каверина «Легкие шаги», характерной чертой которой стала «переработка фольклорного первообраза Снегурочки», проявившаяся в «уничтожении абсолютности, непроходимости, непроницаемости границ между своим и чужим мирами».

Г. А. Мехралиева, специалист пресс-центра Администрации Петрозаводского городского округа, в докладе «Научно-фантастические мотивы в сказках Л. Петрушевской» с опорой на исследования Е. М. Неёлова доказывает, что образы, мотивы и сюжеты, характерные для научной фантастики, могут включаться автором в литературную сказку, не разрушая сказочный мир, а органично включаясь в него, и способствуют развитию жанра.

А. С. Лызлова, научный сотрудник сектора фольклористики и литературоведения Института языка, литературы и истории Карельского научного центра РАН, и Е. А. Великанова, доцент кафедры музыкальной педагогики и гуманитарных дисциплин Петрозаводской государственной консерватории им. А. К. Глазунова, в совместном докладе «Изучение русской народной сказки „Курочка ряба“ в иностранной аудитории», опираясь на идеи Е. М. Неёлова, фольклористические данные и современные методы работы с художественным текстом, представили методику работы с русской народной сказкой. Знакомство с ней открывает читателю глубокие смыслы, в том числе и наднациональные, общечеловеческие, и в то же время обращает к национальной культуре России.

Е. М. Неёлов известен как один из создателей оригинальной концепции о волшебнo-сказочных истоках научной фантастики и фэнтэзи. Этим вопросам посвящены его фундаментальные монографии «Волшебнo-сказочные корни научной фантастики» (1986), «Сказка. Фантастика. Современность» (1987), учебное пособие «Фольклорная волшебная сказка и научная фантастика. Анализ художественного текста» (1986) и др. Е. А. Сафрон, доктор филологических наук ПетрГУ, ученица Е. М. Неёлова, представила доклад, в котором доказала, что хронотоп городского фэнтэзи ориентирован на реализацию мотива *пути-дороги*. Данный мотив заимствован из фольклорной волшебной сказки и является сюжетообразующим. Проходя по дороге, протагонист преодолевает свой путь, меняющий его и в физическом, и в нравственном плане.

Три доклада были посвящены исследованию творчества Аркадия и Бориса Стругацких. В докладе «Трансформация фольклорно-сказочной традиции в „Повести о Дружбе и Недружбе“ братьев Стругацких» А. Е. Розовой, доцента кафедры классической филологии, русской литературы и журналистики ПетрГУ, фольклорная волшебство-сказочная традиция рассматривалась не только на уровне художественной организации текста, но и на уровне содержания. В основе «Повести о Дружбе и Недружбе» лежит традиционная ось повествования волшебной сказки — путешествие туда и обратно, ключевыми же фольклорно-сказочными мотивами оказываются мотив пути-дороги и мотив испытания. Сохраняет своё фольклорно-сказочное значение и ситуация выбора, в которую трижды попадает главный герой: ему, как и протагонисту в сказке, по словам Е. М. Неёлова, «всегда — добрая судьба», ситуация выбора таким образом оказывается иллюзорна. В докладе также рассматривалось влияние на повесть Стругацких основных идей «Философии общего дела» Н. Ф. Фёдорова, о глубоком внутреннем родстве этого труда с фольклорной сказкой подробно писал Е. М. Неёлов в своем учебном пособии «Натурфилософия русской волшебной сказки» (1989) и статье «От волшебной сказки к литературе: фольклорная трансформация евангельской традиции в учении Н. Ф. Федорова о воскрешении» (1994). О фольклоризме в творчестве А. и Б. Стругацких говорила в своем выступлении студентка Института филологии ПетрГУ А. Д. Босенко. Магистрант Института филологии ПетрГУ Т. П. Озеринникова в докладе «Образ истинного ученого в повести Аркадия и Бориса Стругацких „За миллиард лет до конца света“» рассматривала один из аспектов концепции образа ученого у Е. М. Неёлова.

М. С. Комиссарова, студентка Института филологии ПетрГУ, вычленила из разных работ Е. М. Неёлова «фигуру современного писателя» — Виктора Пелевина. «Просто необходимо отмечать в очевидном „новом“ не всегда очевидное „старое“, позволяющее в хаосе видеть если не порядок, то попытку его рождения (возрождения)», — говорит Е. М. Неёлов о Пелевине. Фольклорист отмечает огромную роль интертекста у одного из самых известных представителей постмодернистского направления в русской литературе. В. Пелевин иронизирует над социальным строем постсоветского общества, что проявляется в характерах главных героев его рассказов, написанных в 1990-е гг. Е. М. Неёлов подчеркивал важную роль использования фольклорных образов в прозе В. Пелевина, так как они показывают перевоплощение человека из самоотверженного ком-

муниста в современного человека с проблемами, обусловленными распадом СССР.

Е. Н. Велева, петрозаводский журналист, в докладе «Мифологические структуры в блогах в социальных сетях» рассказала о том, как из множества сюжетов, транслируемых авторами на своих страницах, может выстраиваться миф об авторе как о герое. Данная интерпретация контента интернет-блогов позволяет говорить о конструировании кинематографического сценария, поскольку у каждой такой сюжетной линии может быть своя завязка, развитие и кульминация, а сам сюжет строится по принципу путешествия героя в волшебных сказках и мифах. Для блогеров, продюсеров, PR-специалистов такой подход открывает новые возможности для создания нарративов, создающих устойчивую связь с целевой аудиторией.

Подводя итоги работы, участники семинара отметили, что научные проблемы, поставленные Евгением Михайловичем Неёловым, позволяют и сегодня углублять заявленную проблематику в изучении фольклорной и литературной сказки, а также научной фантастики и фэнтези, обнаруживая неожиданные ассоциации, смыслы и мотивы. Семинар, ставший в определенной степени продолжением семинара, посвященного столетию И. П. Лупановой в 2021 году, еще раз подтвердил, как важно, перерабатывая и усваивая сделанное, накапливать и сохранять начатое предыдущими поколениями.

*Nadezhda Rovenko, Sofia Loiter*

Petrozavodsk State University

PROFESSOR EVGENIY NEYOLOV. FAIRY TALE AND FANTASY  
RESEARCHER: CELEBRATING HIS 75TH BIRTHDAY  
ANNIVERSARY

The review covers the materials of a research seminar dedicated to the anniversary of Professor Evgeniy Neyolov (1947–2014), which was a continuation of the seminar in memory of his teacher, Professor Irina Lupanova. The purpose of these seminars is to broaden the scope of the study of folklore and literary fairy tales, modern school folklore, children's literature, science fiction and fantasy through in-depth familiarity with the personalities and works of Irina Lupanova and Evgeniy Neyolov. The purpose of these seminars is to broaden the scope of the study of folklore and literary fairy tales, modern school folklore, children's literature, science fiction and fantasy. The discussion of the proposed topics involves professional polemics and deepens and consolidates the material, as the participants include not only educators and scholars but also undergraduate and graduate students as well as high school teachers and students. The papers and presentations delivered at this seminar reveal the innovative and original nature of Evgeniy Neyolov's research and demonstrate the continuity of the approaches of contemporary researchers and the methodology developed by the scholar. In the world of fairy tale and fantasy unexpected associations, meanings and motifs are revealed, which is shown in the presentations, primarily devoted to the work of a variety of writers: Yevgeny Baratynsky, Konstantin Gnetnev, Veniamin Kaverin, Lyudmila Petrushevskaya, Mikail Bulgakov, Arkady and Boris Strugatsky, and Viktor Pelevin.

*Keywords:* children's literature, folk and literary fairy tale, science fiction, fantasy, Evgeniy Neyolov

*Екатерина Ромашина*

## ДЕТИ И ДЕТСТВО, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА: КОНФЕРЕНЦИЯ ПАМЯТИ ВИТАЛИЯ ГРИГОРЬЕВИЧА БЕЗРОГОВА

Третья научная онлайн-конференция «Дети и детство в истории культуры: современные междисциплинарные исследования. Памяти Виталия Григорьевича Безрогова (1959–2019)»<sup>1</sup> состоялась 2–3 декабря 2022 г. Ее организаторами выступили факультет культурологии Российского государственного гуманитарного университета (председатель организационного комитета — декан Г. И. Зверева) и Институт инновационных образовательных практик Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (сопредседатель — профессор Е. Ю. Ромашина). Будучи мемориальной, конференция, вместе с тем стала площадкой обсуждения широкого спектра вопросов по истории культуры и образования: изучение детства в междисциплинарном научном дискурсе; учебная книга и образовательные практики Европы и России; антропология детства и др. Отдельной тематической панелью конференции стал разговор о наследии Яна Амоса Коменского — к юбилею гения.

*Ключевые слова:* история образования, история детства, история культуры, учебник, школа, ученичество

В октябре 2014 г. Виталий Григорьевич Безрогов попросил меня написать обзор организованной им в библиотеке им. К. Д. Ушинского конференции «Начало учения дѣтем. Роль книги для начального обучения в истории образования и культуры». Хорошо помню, как тщательно выстраивала слова, согласовывала фото и маялась, подбирая синонимы: сказал, отметил, обозначил, подчеркнул... Держу в руках программу той давней конференции — почти те же фамилии, те же люди...

---

*Екатерина Юрьевна Ромашина*

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого  
Тула

katerinro@yandex.ru

Третий год мы собираемся без него. Это странно. И уже почти привычно... На первой конференции в декабре 2020-го он смотрел на нас с фотографий, и у многих глаза были на мокром месте. В 2022-м — среди участников есть те, кто никогда не знал Безрогова лично. Конференция прирастает людьми, идеями и смыслами. Он был бы доволен — сомневаться не приходится.

«Дети и детство» изначально была заявлена как междисциплинарная конференция. Важной ее особенностью, на мой взгляд, стало то, что она счастливым образом не превратилась в «полидисциплинарную» — где каждый готов говорить о своем, но не готов слышать другого. Два полных и насыщенных дня в декабре 2022 г. доклады разнообразной тематики находили живой отклик и поддерживали неизменный интерес аудитории. Вопросы историков — филологам, антропологов — педагогам, психологов — философам помогли обнаружить новые и неожиданные повороты в исследованиях, определили иной ракурс рассмотрения и рассматривания общего проблемного поля истории детства, образования и культуры.

В научном событии приняли участие исследователи из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Краснодара, Петрозаводска, Тулы, Уфы, Белграда (Сербия), Болоньи (Италия) и др. Были представлены научные центры РАН и РАО: Институт Всеобщей истории, Институт этнологии и антропологии, Институт философии, Институт русской литературы (Пушкинский Дом), Институт языка, литературы и истории Карельского научного центра, Институт стратегии развития образования; университеты — Болонский, Санкт-Петербургский, Московский им. М. В. Ломоносова, НИУ «Высшая школа экономики», Казанский (Приволжский) федеральный, Московский городской педагогический, Российский государственный гуманитарный, Тульский педагогический им. Л. Н. Толстого, Башкирский педагогический им. М. Акмуллы, Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко; а также Российская государственная библиотека, Российский государственный архив древних актов и другие учреждения образования и науки.

Широкая география дополнилась «длинной» хронологией — от XIV до XXI вв. И присосла разнообразием статусов: доктора и профессора благосклонно слушали отважных молодых исследователей — аспирантов и даже магистранта (да здравствует смелая Юлия Ивченко!) и, надеюсь, своими вопросами не сбили с толку, а помогли начинающим углубиться в проблему или наоборот — воспарить над ней.

Как сказала мне на следующий день одна молодая коллега: «Я и не представляла, что бывают конференции, где всем интересно...» Бывают. Во всяком случае, мы все — и докладчики, и слушатели, и организаторы — сделали все, чтобы это оказалось именно так.

Доклады конференции были объединены в три тематических блока: история детства, учебная книга и образовательные практики Европы и России и антропологические исследования. Отдельную панель составили материалы, посвященные юбилею Яна Амоса Коменского (1592–1670).

«Вся история наполнена детством» — эту фразу Филиппа Арьеса участники конференции упоминали не раз. Доклады первой секции (модератор Наталья Галушина, РГГУ) были посвящены весьма разнородным явлениям, но рассмотренные кейсы «наполнили» мир детства, позволили увидеть ребенка в разнообразных социальных практиках и взаимосвязях — при французском королевском дворе, в фантазийном игровом пространстве, в уличной компании сверстников, на школьном выпускном, в детской и т. д.

Эффективное выстраивание подобных исследований возможно, только если автор успешно решает проблему источника и метода. Родительские поучения детям, автобиографические тексты и дневниковые записи, фотографии из школьных альбомов, заметки на полях тетрадей, рисунки, обложки журналов, — эти и другие источники с успехом были использованы в работе исследователей; а методы визуальной антропологии, социокультурной психологии, этнографии, статистики, «истории ментальностей» и др. помогли получить значимые результаты. История перестала быть «бездетной», на первый план вышли единичные события жизни реальных людей, их мир оказался заселен и обжит.

В докладе Ю. П. Крыловой (Институт всеобщей истории РАН) были проанализированы и представлены французские позднесредневековые поучения, адресованные отцами и матерями их подрастающим детям. Исследователь заинтриговала слушателей вопросом: почему авторы дидактической литературы так кратко и скучно писали о добродетелях, в то время как в рассказах о грехах не жалели ярких красок и не скупилась на описания самых невероятных подробностей? Было ли добродетельное поведение такой редкостью, что сочинители никогда его не встречали, а потому не знали, как описать, или житийная литература не предоставляла подходящих поведенческих образцов? Особо в докладе был подчеркнут вопрос любви и гендерных отношений — от чего родители хотели предостеречь своих детей (дочерей в особенности)? Какое пове-

дение считали нормой? Кто должен был вооружить неопытные души в борьбе против греха? Французское средневековье — столь непохожее на современность — приоткрылось нам в реконструкции Юлии Петровны [Крылова 2023].

Вместе с В. Д. Любковым (Государственный академический университет гуманитарных наук) [Любков 2023] и Ю. О. Ивченко (Санкт-Петербургский государственный университет) слушатели смогли заглянуть в российскую детскую конца XVIII и XIX вв. На основе эго-документов (мемуаров и дневниковых записей) каждый из исследователей продемонстрировал особенности взаимоотношений взрослых и детей в семейных воспитательных практиках — в доме дмитровского купца И. А. Толченова и чиновника земского отдела Министерства внутренних дел А. В. Половцова. При всем содержательном несходстве этих кейсов и слушателей, и авторов докладов объединил интерес к теме и захватывающий нарратив.

О. П. Илюха (Институт языка, литературы и истории Карельского научного центра РАН) рассказала — и показала! — как выглядела советская кукла 1920–30-х гг., объяснила, какое место она занимала между интересами ребенка, педагогическим сознанием родителей и задачами государственной идеологии и пропаганды. История о пупсах-красноармейцах, которых раздевать неприлично, и потому одежда приклеивалась к ним намертво, просто потрясает — воистину у каждого времени свои герои и свои точки соединения сакрального и профанного.

Детским игровым практикам последней четверти XX — начала XXI вв. был посвящен доклад М. В. Суховой (Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко) [Сухова 2023]. На основе системы интервью исследователь реконструировала военные сюжетно-ролевые игры поколения 1970–90-х гг. Антропологический анализ фольклорно-игровых практик позволил Марии Владимировне воссоздать образы «своих» и «чужих», выявить особенности игрового пространства: состав играющих, правила и места игры, опознавательные знаки участников, игровой инвентарь и др. Исследователь полагает, что эти практики являются выразительным, генеративным средством организации мировоззрения и материального, социального бытия детской группы и детства в целом.

А. А. Сальникова (Казанский федеральный университет) предложила участникам конференции результаты анализа эссе «Я, моя семья и моя страна», написанных казанскими школьниками и сту-



дентами. Еще одним источником исследования стали школьные фотоальбомы 1990-х гг. На основе комплексного анализа постсоветская реальность предстала перед участниками конференции глазами «поколения стресса».

Другим направлением работы конференции стали сюжеты, связанные с историей учебных текстов и практик работы с ними (модератор секции Е. Ю. Ромашина, ТГПУ им. Л. Н. Толстого).

Учебник полифункционален, одна из реализуемых в нем задач — текстуальная и визуальная репрезентация окружающей жизни, определение взрослым для ребенка ценностных ориентиров, норм и правил восприятия мира, социума и себя. Эта функция диктует исследователю два ключевых вопроса: какова интенция автора (составителя, иллюстратора) и как заданная модель соотносится с «живым» образовательным процессом, практиками восприятия и освоения ребенком реальности, сконструированной и предписанной для него взрослыми. Но чем дальше по хронологии отстоит от нас историческое явление, тем труднее его реконструировать и описать, не экстраполируя современные представления и понятия на предшествующие эпохи. На этот раз на конференции были представлены исследования очень широкого хронологического диапазона: учебные пособия по философии и богословию в Киевской митрополии первой трети XVII в. (М. А. Корзо, Институт философии РАН), «Мир в рассказах для детей» В. П. Вахтерова и российская цензура начала XX в. (А. А. Сенькина, независимый исследователь), а также городские сюжеты в книгах для чтения образовательной системы «Школа 2100» (Ю. Г. Куровская и В. А. Щетинская, Институт стратегии развития образования РАО).

Во всех трех докладах разговор шел, прежде всего, о ценностях, транслируемых ребенку взрослыми: как осваивает мир тот, кто учится? какие пути познания и границы приемлемого для него очерчены и дозволены? какова в этом процессе роль его активной позиции? какие формы инициации и средства индоктринации используются авторами учебных текстов? Какова позиция властных структур в деле учебного книгоиздания? Эти и другие вопросы были заданы в докладах, а ответы на них прозвучали и в сообщениях, и в панельной дискуссии.

Социально одобряемое пространство «большого мира» всегда обозначается взрослым для ребенка — его нормативность задана как официальным дискурсом, так и общепринятыми культурными практиками. Это могут быть и школьные правила, и официальная

цензура детской литературы, и родительские запреты, и самоограничения перед лицом сверстников. Где проходит граница, какими средствами она маркируется, какие практики деятельности помогают ее преодолеть или напротив — соблюсти? Современному исследователю непросто заглянуть поверх очерченных пределов и понять разницу между декларацией и реальностью. Эта попытка осуществилась в докладах конференции, посвященных антропологии детства (модератор секции О. М. Щедрина, РГГУ).

Н. С. Галушина (Российский государственный гуманитарный университет) представила материалы анализа глубинных интервью родителей о проблемах детских читательских практик. Исследователь рассказала о реализации проекта, целью которого было определение того, как родители детей 9–13 лет в Москве и Московской области проблематизируют детское чтение с точки зрения культурно-ценностной модели «родительства», концептуальной рамки самообразования и саморазвития ребенка, принятых повседневных практик и семейных традиций, соотношения с социальными институтами и «инфраструктурой» чтения. Исследователь отметила, что среди позиций родителей как модераторов и «проектировщиков» детского чтения преобладает патерналистская — «приучить», «приобщить», «выбрать». Интересны оценочные аспекты взаимоотношений текста и экранизации, а также описание практик «соприкосновения» ребенка с книгой: запахи книжного магазина, сакральное и одновременно прагматичное пространство библиотеки, книжный «довесок» к другому подарку и т. д. Особо существенным мне показалось то, что читательские практики были рассмотрены Натальей Сергеевной в рамках дискурсивной теории — как диалог ребенка, взрослого и текста.

Необычный источник исследовательской информации предложил А. В. Кудряшов (Московский городской педагогический университет): обложки журнала «Вожатый» за 1953–1970 гг. В докладе шла речь о «зимних» номерах и отражении в них эстетики и идеологии новогодних праздников. Автор продемонстрировал динамику отношения к этим дням в СССР — от официального и государственного к партикулярному и семейному: иллюминация на Красной площади, праздник в Кремлевском дворце, елочные игрушки с пионерской атрибутикой (барабан, горн, вымпел и т. д.) в 1950-е гг.; «космический» и «интернациональный» новый год 1960-х; и, наконец, лыжи и коньки, костюмированный бал-маскарад, хоровод снежинок и зимний лес на обложках 1970-х гг. Исследователь интерпретировал визуальный ряд журнала как средство коммуни-

кации между редакцией, авторами и читателем, отражение социальной жизни и повседневности как детей, так и педагогических работников — вожатых.

Социальные аспекты организации детского движения в СССР и Российской Федерации рассмотрел Б. В. Куприянов (Московский городской педагогический университет). Его доклад был посвящен лагерю комсомольского актива «Комсорг», созданному в 1970–80-е гг. в Костроме А. Н. Лутошкиным и Л. И. Уманским. «Фабрикой социального клея» назвал эту практику исследователь, подчеркивая ее функцию налаживания взаимодействия между взрослыми и детьми, но также задачу подготовки будущих лидеров социальных преобразований.

О. М. Щедрина (Российский государственный гуманитарный университет) представила доклад, посвященный роли медиаландшафта в формировании образов детства в 1990-х гг. Радостно было видеть столь заинтересованного начинающего исследователя, владеющего новой методологией (*media, visual and memory studies*) и умеющего привнести в традиционное проблемное поле необычные источники и свежий взгляд на потенциально заключенные в них смыслы. Ольга Михайловна рассмотрела образы «из детства» как элементы метаязыка, позволяющего выросшим людям вспоминать свое детство, словесно и графически оформлять свои впечатления и мысли о нем. Автором был проанализирован визуальный медиаландшафт 1990-х гг.: видео-игры, мультфильмы, мемы и др., а также повседневный опыт жизни и ритуальных действий в границах этого ландшафта. Именно в этот период, по мнению Щедриной, в представлениях о детстве появились не только образы реального мира и «картинки в букваре», но и «экранные» сюжеты, нередко определяющие мировосприятие ребенка и формирующие смысловое пространство целого поколения.

Несколько обособленным в этой секции воспринимался доклад Н. И. Куприянова (Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы) [Куприянов 2023], впрочем, вызвавший неподдельный интерес аудитории. Николай Иванович предложил алгоритм формирования у ребенка визуальной грамотности — способа формализации восприятия и конструирования изобразительных текстов. Исследователь выделил типовые элементы образной информации и описал методику обучения ребенка «синтаксису» визуальной речи. Надо сказать, автор этих строк пробовала подступиться к этой теме, но быстро ретировалась, сочтя формализацию в этой точке неконструктивной и невозможной. Тем

с большим интересом воспринимался и обсуждался собравшимися доклад Н. Куприянова.

3 декабря в рамках конференции состоялась тематическая панель «Ян Амос Коменский: к юбилею гения» (модератор М. В. Золотухина, РГГУ). Задуманная как международная, она по понятным причинам не слишком преуспела в этом качестве. Отметим, впрочем, участие в заседании исследователя из Сербии Майи Николовой, а также подключение в качестве слушателей давних друзей и коллег — Дорены Кароли (Болонский университет, Италия) и Марии Кристины Брагоне (Падуанский университет, Италия). Секцию также «благословил», но по техническим причинам не смог принять в ней участие, директор музея Яна Коменского в Наардаме (Нидерланды) Джон Эксальто.

Работа панели началась докладом О. Е. Кошелевой (Институт Всеобщей истории РАН, Российский государственный архив древних актов) «Переводы *Orbis Pictus* Яна Амоса Коменского в рукописном собрании БАН (СПб): опыт сравнения». Ольга Евгеньевна вернулась к проблеме разных вариантов списков русских переводов знаменитого учебника — эта тема звучала на конференции год назад, статья с анализом лейденской рукописи опубликована за это время в журнале *Slověne* [Безрогов 2021]. На этот раз исследователь обратилась к рукописям, хранящимся в библиотеке Российской Академии наук. Автор полагает, что это самые ранние переводы *Orbis Pictus* в двух разных вариантах. Ольгой Евгеньевой осуществлен их пилотный палеографический и текстологический анализ и рассмотрена роль в их создании и бытовании учительствовавших в Москве немецких славистов Эрнеста Глюка и Иоганна Пауса.

И. П. Кулакова (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова) сосредоточилась на проблеме трансфера образов и идей европейской эмблематики в культурное пространство России XVIII в. Одним из путей было использование гравюр *Orbis Pictus* в издательских практиках Московской гражданской типографии. В частности, исследователь говорила о роли в этом процессе Василия Киприянова — истинного создателя календаря, сльвущего «Брюсовым» и Леонтия Магницкого — автора знаменитой «Арифметики».

Майя Николова (UNIHUB, Белград, Сербия) рассказала участникам конференции об изданиях трудов Яна Амоса Коменского в Сербии — от первой публикации «Великой дидактики» в 1907 г. до современных издательских проектов.

Финальным докладом панели стало сообщение Е. Ю. Ромашинной (ТГПУ им. Л. Н. Толстого) об одной из рецептов *Orbis Pictus* в России — трехтомнике «Все в картинах» (1862) Августы Пчельниковой (Цейдлер), который в свою очередь был переводом и переработкой немецкого сочинения Карла Лаукхарта (1857) [Безрогов 2022].

При подведении итогов конференции участниками были высказаны предложения о проведении в следующем году особой «молодежной секции» или постановке акцента на участии в работе начинающих исследователей; также обсуждались возможности учреждения онлайн-семинара по антропологии детства. Кроме того, прозвучала актуальная информация о пополнении открытого информационного ресурса «История школьного учебника» (<http://primer.tsput.ru>), который был создан на основе коллекции В. Г. Безрогова и в настоящий момент представляет собой полнотекстовую базу почти тысячи цифровых копий учебных пособий из 20 стран с 1561 г. по 1940 г. Создатели напоминают, что ресурс является площадкой для встреч, дискуссий, обмена мнениями и результатами исследований специалистов России и зарубежных научных центров — здесь представлены работы по истории учебника и контактные данные.

Видео-трансляция конференции размещена в открытом доступе в сети Интернет, итоговые статьи опубликованы в журналах: #Ученничество. 2023. № 1 и Вестник РГГУ. Серия Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2023.

В завершении хотелось бы выразить признательность хозяйкам конференции — факультету культурологии РГГУ и лично доктору исторических наук, профессору, декану Г. И. Зверевой, а также членам оргкомитета Н. С. Галушиной, М. В. Золотухиной, О. М. Щедриной.

### Примечания

- <sup>1</sup> Читателям, не знакомым с трудами В. Г. Безрогова, рекомендуем текст в «Википедии», написанный его коллегами В. К. Пичугиной, Г. В. Макаревич и Е. Ю. Ромашинной. А также подборку статей на ресурсе «История школьного учебника»: <http://primer.tsput.ru/issledovaniya/>.

## Литература

### Исследования

*Безрогов 2021* — Безрогов В. Г., Кошелева О. Е., Ромашина Е. Ю. «Свет видимый»: Лейденская рукопись среди русских переводов *Orbis Pictus* // *Slověne*. 2021. Vol. 10. № 2. С. 124–162. DOI: 10.31168/2305-6754.2021.10.2.6.

*Безрогов 2022* — Безрогов В. Г., Ромашина Е. Ю., Левинсон К. А., Тетерин И. И. «Смотри, это город!» Прогулки с Яном Амосом Коменским, Карлом Лаукхардом и Константином Ушинским // *Одиссей*. Человек в истории. 2022. № 28. С. 320–343.

*Жиркова 2023* — Жиркова М. А. «Живая азбука» Саши Черного: первые издания и отклики // #Ученичество. 2023. № 1. С. 23–34. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-1-23-34.

*Крылова 2023* — Крылова Ю. П. Учебники на будущее? Французские моралисты XIV–XV вв. о любви и грехе // #Ученичество. 2023. № 1. С. 5–12. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-1-5-12.

*Куприянов 2023* — Куприянов Н. И. Визуальная педагогика. Проблемы чтения и построения образительного текста // #Ученичество. 2023. № 1. С. 47–61. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-1-47-61.

*Любков 2023* — Любков В. Д. Детство и дети: опыт анализа текста дмитровского купца И. А. Толченова // #Ученичество. 2023. № 1. С. 13–22. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-1-13-22.

*Сухова 2023* — Сухова М. В. «Немцы в городе»: образ врага в детских игровых практиках (последняя четверть XX — начало XXI вв.) // #Ученичество. 2023. № 1. С. 35–46. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-1-35-46.

### References

*Bezrogov 2021* — Bezrogov, V., Kosheleva, O., Romashina, E. (2021). “The Visible World”: The Leiden Manuscript and Its Place among the Translations of *Orbis Pictus*. *Slověne*, 10 (2), 124–162. DOI: 10.31168/2305-6754.2021.10.2.6. (In Russian).

*Bezrogov 2022* — Bezrogov, V., Romashina, E., Levinson, K., Teterin, I. (2022). “Smotri, eto gorod!” Progulki s YAnom Amosom Komenskim, Karlom Laukhardom i Konstantinom Ushinskim [“Look, it’s a city!” Walks with Jan Amos Comenius, Karl Laukhard and Konstantin Ushinsky]. *Odissej*. *Chelovek v istorii*, 28, 320–343.

*Krylova 2023* — Krylova, YU. (2023). *Uchebniki na budushchee? Francuzskie moralisty XIV-XV vv. o lyubvi i grekhe* [Textbooks for the future? French

moralists of the 14th-15th centuries on Loveland sin]. #Uchenichestvo, 1, 5–12. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-1-5-12.

*Kupriyanov 2023* — Kupriyanov, N. (2023). Vizual'naya pedagogika. Problemy chteniya i postroeniya izobrazitel'nogo teksta [Visual pedagogy. Problems of reading and constructing visual text]. #Uchenichestvo, 1, 47–61. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-1-47-61.

*Lyubkov 2023* — Lyubkov, V. (2023). Detstvo i deti: opyt analiza teksta dmitrovskogo kupca I. A. Tolchenova [Childhood and children: Analysis of the text by Dmitrov merchant I. A. Tolchenov]. #Uchenichestvo, 1, 13–22. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-1-13-22.

*Suhova 2022* — Suhova, M. (2022). “Nemcy v gorode”: obraz vraga v detskih igrovyyh praktikah (poslednyaya chetvert' XX — nachalo XXI vv.) [The Germans in the city: The image of the enemy in children's game practices (last quarter of the 20th century — beginning of the 21st century)]. #Uchenichestvo, 1, 35–46. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-1-35-46.

*ZHirkova 2023* — ZHirkova, M. (2023). “ZHivaya azbuka” Sashi CHernogo: pervye izdaniya i otkliki [“The living alphabet” by Sasha Cherny: First edition and responses]. #Uchenichestvo, 1, 23–34. DOI: 10.22405/2949-1061-2023-1-23-34.

*Ekaterina Romashina*

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University; ORCID:  
0000-0003-0655-2183

CHILDREN AND CHILDHOOD, HISTORY AND CULTURE:  
CONFERENCE IN MEMORY OF VITALY GRIGORIEVICH  
BEZROGOV

The third online scientific conference “Children and childhood in the history of culture: modern interdisciplinary research. In memory of Vitaly Bezrogov (1959–2019)” was held on December 2–3, 2022. It was organized by the Faculty of Cultural Studies of the Russian State University for the Humanities (Chairman of the Organizing Committee, Dean Galina Zvereva) and the Institute of Innovative Educational Practices of the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (co-chairman Prof. Ekaterina Romashina). Being the memorial conference, at the same time, it became a platform for discussing a wide range of topics on the history of culture and education: the study of childhood in an interdisciplinary scientific discourse; textbooks and educational practices in Europe and Russia; the anthropology of childhood, etc. The special thematic panel was a conversation about the legacy of Jan Amos Comenius — to the anniversary of the genius.

*Keywords:* history of education, history of childhood, history of culture, textbook, school, apprenticeship



*Джулия Де Флорио*

## МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «L'AUTRE DANS LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE RUSSE»

Обзор посвящен международной научной конференции «L'autre dans la littérature de jeunesse russe» («„Другой“ в русской детской литературе»), состоявшейся в Университете Клермон Овернь. Конференция была организована Центром исследований литературы и социопэтики (Centre de Recherches sur les Littératures et la Sociopœtique / CELIS) и объединила специалистов по детской литературе из России, Франции и Италии. Было представлено десять докладов, в которых категория «Чужого / Другого» рассматривалась на материале русской детской литературы разных эпох и направлений и помещалась в контекст современных мировых исследований об агентности ребенка. В фокусе внимания ученых — творчество отдельных авторов (Аркадия Гайдара), жанры и поджанры детской литературы (зообеллетристика, фантастика, фэнтези, научно-познавательная литература), историко-культурные феномены (детская книга русского зарубежья), различные аспекты репрезентации «другого» (телесность, категория «толстый / тонкий», темы (рецепция войны в современной детской литературе), отдельные произведения («Лето в пионерском галстуке» К. Сильвановой и Е. Малисовой). В обзоре даны краткие сведения о докладах, обращено внимание на разнообразие методов и подходов исследователей, охарактеризовано значение конференции в целом.

*Ключевые слова:* конференция, категория «чужой / другой», русская детская литература

Состоявшаяся в Клермон-Ферране 27–28 апреля 2023 г. международная научная конференция объединила ученых из России,

---

*Джулия Де Флорио*  
Университет Пармы  
Италия  
giulia.deflorio@unimore.it

Франции, Германии и Италии, обратившихся к обсуждению категории «чужого/другого» в русской детской литературе. Исследователи дискутировали о социальных нормах и отклонениях, представленных в произведениях для детей. Предлагалось рассмотреть репрезентации этической системы, исходя из двух перспектив: феноменологической — «я/другой» или антропологической — «свой/чужой».

Методы и темы исследований были разнообразны: от литературного анализа текстов, сравнительного анализа жанров и биографического подхода до методов вычислительного литературоведения. Участники конференции рассматривали репертуар детской литературы в самых разных ракурсах.

В первом блоке докладов категория «чуждости» рассматривалась в широком контексте. В своем докладе «„Послушные агенты“, „могучие дети“: к вопросу об исследовательских категориях агентности в детской литературе» Евгения Лекаревич исследует аналитическую категорию агентности, заметив, что в последнее время активно развиваются направления педагогики, направленные на укрепление детской агентности. С точки зрения агентности, «маргинализация детскости» оправдывается врожденным патернализмом в отношении детей, этим и объясняется их существенная инаковость. По словам американской исследовательницы Мары Губар, «если дети — это „другие“, то они — другой вид других».

Анна Димьяненко рассматривает в качестве «альтернативного» целый пласт детской литературы. В ее докладе «Другой „детский остров“: о русской детской литературе 1920–1930-х годов в изгнании» проанализированы книги, выпущенные русскими эмигрантами для детей в 1920–1930-е гг. Чуждость проявляется на двух уровнях: это и сложившееся состояние русской культуры в эмиграции и преобладающая тема в детской литературе. Обратив внимание на то, что в эмиграции Саша Черный считался единственным детским писателем, исследовательница замечает, что в его произведениях доминируют эскапизм и уход от реальности в фантастический мир, что показывает невстроенность эмигрантов в новые условия и добровольную изоляцию от окружающей реальности. С этим связана, заключает Димьяненко, популярность жанра сказки и преобладание его в издательском репертуаре русской эмиграции 1920-х гг.

Этому же историческому периоду посвящен доклад Елены Казаковой «Герой-просветитель в советской нонфикшн-литературе 1920-х годов». Её исследование сфокусировано на нонфикшн-

литературе, в которой представлена бинарная оппозиция образа просветителя и просвещаемой аудитории. При рассмотрении массива этой литературы, выясняется, что преобладающим является просветительский тандем «косвенных» семейных связей—дядя-племянник / племянник-дядя — и выдвигается гипотеза о существовании некоего культурного запрета на «поучение» или передачу знания непосредственно между родителем и ребенком.

Второй блок докладов был посвящен анализу отдельных произведений в ракурсе темы конференции. Хронологические рамки охватывают довольно широкий временной промежуток: с 1920-х гг. до сегодняшнего дня.

В докладе Кати Сенне рассказывалось о восприятии тела в русской детской литературе, начиная с самого яркого примера, воплощенного в «Трех толстяках» Ю. Олеси. Предлагается анализ отрицательной и позитивной оценки, связанных с телесностью персонажей детских романов и повестей. Четкие дихотомии намечаются в последующих докладах: в первом из них, Валентин Головин убедительно демонстрирует, что поляризация «свой/чужой» в отношении персонажей Квакина-Тимура в знаменитой повести «Тимур и его команда» скорее приписана критикой (в том числе, с помощью иллюстраций и оформления обложки). На самом деле оппозиция Тимур/Квакин не является абсолютной, а часть действий «хулигана» и «атамана шайки» свидетельствует об их нравственном равенстве. В этом, согласно Головину, и заключается специфика произведения Гайдара: речь идет не об оппозиции двух «локоцентрических» субкультур, соотношенных с закрепленным пространством, а «локоцентрической» (квакинцы) и идеоцентрической (тимуровцы) с разными формами репрезентаций. Проанализировав историю иллюстраций к повести, Головин также замечает, что Квакина часто шаблонизировали по европейским образам (с папироской и в кепке), его и его команду подвергали сознательной «демонизации», хотя взрослые в гайдаровском тексте считают и тимуровцев, и квакинцев равноправными хулиганами.

В отличие от повести Гайдара, в которой категории «чужое» и «чужой» сконструированы ретроспективно, в романах Юлии Вознесенской, в частности «Путь Кассандры» (2002) и «Юлианна или Опасные игры» (2005), они четко сформулированы самой писательницей, как показывает в своем докладе Инна Сергиенко. Эти книги, написанные в жанре православной миссионерской беллетристики, вышли за рамки читательской аудитории воцерковленных детей и родителей и стали популярны в чтении девочек-подростков в 2000–

2010-е гг. В них оппозиция «свой/чужой» сознательно выдвигается на первый план автором и становится важным элементом повествования, в котором представлена дихотомическая картина мира, в которой православные герои и православные народы (русские, греки, сербы) воплощают полюс Добра, а все остальные — полюс Зла. В докладе рассматриваются какие именно художественные приемы используются для этого, какие оценочные категории привязываются к каждому персонажу и какова позиция писательницы в отношении «чужих». Диалог с «чужим» невозможен, возможно только избегание или противостояние. В докладе очерчивается биография Вознесенской, принадлежавшей в 1960-е гг. к диссидентскому петербургскому кругу, некогда активной деятельнице феминистского движения и политического протеста. Выдвигаются гипотезы о причинах эволюции взглядов писательницы — от радикального диссидентства до столь же радикального православного фундаментализма и русского шовинизма, анализируется ее дневниковая проза 1970–1980-х гг.

В том же ключе проводится исследование трех современных романов, посвященных теме войны, в докладе Беллы Остромоуховой «„Свои“ и „чужие“ в российской детской литературе в контексте войны с Украиной». Докладчица представляет анализ произведений, вышедших в период с 2015 по 2022 гг., и останавливает внимание на художественных приемах, которые используют авторы для создания образов «своих» и «врагов», чье изображение ожидаемо преобладает в литературном дискурсе, описывающем вооруженные конфликты. Исследовательница замечает, что, несмотря на разнообразие стилей и целевых аудиторий, реальный контекст событий в них упомянут лишь вскользь, границы между «своими» и «чужими» в этих произведениях крайне размыты, их национальная идентичность стерта, враг не называется, не описывается и присутствует лишь посредством метонимий и метафор. Кроме того, рассказчик-ребёнок и подросток выстраивают сложную систему, в которой контуры «чужого» взрослого или ребёнка постоянно меняются, идет процесс «осваивания» «чужих» для восстановления нормальной, довоенной жизни. Характеризирует все романы непроговоренность или недоговоренность темы войны, что связано с невысказанной травмой.

Тема чуждости возникает также в репрезентации однополой любви, показанной в ретроспективном контексте советской эпохи. Трактовку этого вопроса в недавнем романе *«Лето в пионерском галстуке»* Елены Малисовой и Катерины Сильвановой анализиру-

ет Лора Тибонье, предлагающая поэтический и нарратологический анализ истории любви между главными персонажами книги, Юрой и Володей. Исследовательница доказывает, что художественные приемы, использованные в тексте, напрямую отсылают к жанру дамского романа. Следовательно, изображение однополой любви принимает те же формы, что и изображение любви гетеросексуальной.

В диахронической перспективе выстраивает свое исследование Светлана Маслинская, рассматривая изображение исторического прошлого в русской детской литературе на материале произведений, написанных в жанре хронопутешествия. Главный герой, путешественник во времени или «попаданец», оказывается «другим» в «другом» историческом контексте. В этих произведениях Маслинская выделяет два главных пункта: во-первых, как в советский период, так и в последние годы пересборка истории осуществляется на уровне семьи ребенка-персонажа. Во-вторых, важным гуманистическим свойством современных произведений в жанре хронопутешествия является признание права за каждым историческим периодом, событием, человеком быть не переписанным/исправленным, признание права на невмешательство в прошлое.

Конференцию завершает перспективное направление научной работы, представленное в докладе Кирилла Маслинского о биоразнообразии в корпусе детской литературы. Исследователь анализирует, как менялось со временем разнообразие биологических видов, в частности животных, упоминаемых в русской детской литературе, и формулирует следующий вопрос: существуют ли, и если да, то насколько велики межжанровые отличия в репрезентации животного мира в детской литературе. Работая в области вычислительного литературоведения, Маслинский демонстрирует с помощью Деткорпуса<sup>1</sup>, что при учете длины текста произведения разных жанров не различаются по количеству упомянутых видов животных и что в разных «жанровых фаунах» больше сходств, чем различий в отношении частотности, количества и набора упоминаемых животных.

Последовавшие за докладами дискуссии убедительно подтвердили важность изучения и анализа категории «чужое/другое» и актуальность его в сегодняшних условиях с учетом того, что литература, в том числе и детская, так или иначе отражает представления о миропорядке и ценностях, лежащих в его основе.

*Giulia De Florio*

University of Parma; ORCID: 0000-0002-1489-9059

INTERNATIONAL CONFERENCE « L'AUTRE DANS LA  
LITTÉRATURE DE JEUNESSE RUSSE »

This review reports on the international research conference « L'autre dans la littérature de jeunesse russe » (“The Other” in Russian Children’s Literature) held at the Clermont Auvergne University. The conference was organised by the Centre de Recherches sur les Littératures et la Sociopoétique (CELIS) and brought together specialists in children’s literature from Russia, France and Italy. Ten papers were presented in which the category of “Stranger/Other” was considered in the material of Russian children’s literature of different epochs and directions and placed in the context of contemporary world research on the agency of the child. The researchers focus on the works of individual authors (Arkady Gaidar), genres and subgenres of children’s literature (zoofiction, fantasy, science fiction, non-fiction), historical and cultural phenomena (children’s books of “Russian abroad”), various aspects of representation of the “other” (corporality, category “fat / slim”), themes (perception of war in modern children’s literature), individual works (“Leto v Pionerskom Galstuke” (“Summer in a pioneer tie”) by Katerina Silvanova and Elena Malisova). The survey gives a brief summary of the presentations, draws attention to the variety of methods and approaches of the researchers, and characterizes the significance of the conference as a whole.

*Keywords:* conference, category “alien/other”, Russian children’s literature

Адрес редакции «Детские чтения»: [detskie.chtenia@gmail.com](mailto:detskie.chtenia@gmail.com)

Сайт журнала: [www.detskie-chtenia.ru](http://www.detskie-chtenia.ru)

Оформление обложки Е. Мороз

Подписано в печать 17.06.2023. Формат 60×84 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Тираж 200 экз.