Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский педагогический государственный университет»



Т. С. Троицкая

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СЛОВЕСНОСТИ

Учебное пособие для студентов
Института детства

МПГУ
Москва • 2014

УДК 81
ББК 83 я73
Т708

Рецензенты:
А. Ю. Никитченков, кандидат педагогических наук, доцент
Ю. И. Соловьева, кандидат педагогических наук, доцент

Троицкая, Татьяна Сергеевна.
Т708 Проблемы детской художественной словесности: Учебное пособие для студентов Института детства / Т. С. Троицкая. – Москва: МПГУ, 2014. – 252 с.
ISBN 978-5-4263–0171–9

В учебное пособие вошли исследования филолога и педагога Т. С. Троицкой, посвященные проблемам литературного образования школьников.

Часть 1 посвящена общим и частным проблемам инновационной системы литературного образования младших школьников, получившей название «Дети-читатели». Комплект учебных материалов «Дети-читатели» разработан доктором педагогических наук Т. С. Троицкой и учителем-экспериментатором О. Е. Петуховой в соответствии с требованиями ФГОС и включает как бумажные учебные пособия, так и электронный ресурс (см. сайт https://sites.google.com/site/rjazanovajulia/home).

Часть 2 содержит исследования автора, посвященные учебному материалу, использованному в комплекте «Дети-читатели» – произведениям детского фольклора и литературы.

Фольклорные разделы почти целиком строятся на долгосрочных экспериментальных исследованиях (в первую очередь это исследования, посвященные считалкам и загадкам); в то же время для них характерна методическая направленность – автор видит в произведениях этих жанров серьезный образовательный потенциал и предлагает конкретные пути включения их в систему литературного образования младших школьников.

Разделы, посвященные произведениям детской литературы, имеют аналитический характер. По мнению автора, точная и эффективная методика работы с художественным произведением достигается благодаря глубокому пониманию его художественной системы.

Книга адресована студентам факультетов начального образования педагогических вузов и колледжей; она будет полезна вузовским преподавателям и школьным учителям, а также специалистам в области детского фольклора и детской литературы.

УДК 372.874
ББК 74.268.5

ISBN 978–5–4263–0171–9

© МПГУ, 2014
© Троицкая Т. С., 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1.
Образовательная система «Дети-читатели»

Комплект учебных материалов для младших школьников «Дети-читатели»: исходные основания 4
Программа «Дети-читатели»: педагогические ориентиры 20
Урок и учебная интрига 34
Наивный реализм и эстетическое восприятие 38
Об открытых и закрытых вопросах 45
Проблема развития речи: перспективы решения в рамках инновационных образовательных систем 52
Не надевая терминологических очков… (к проблеме включения терминов в образовательный процесс) 74
К проблеме детского не-чтения (в соавторстве с А.А. Степановой). 87
Обучающие возможности учебной иллюстрации: к проблеме наглядности на уроках литературного чтения (в соавторстве с О.Е. Петуховой) 93

Часть 2.
Анализ учебного материала

Детский игровой фольклор: от кризиса к новым формам бытования 102
Современные считалки: экспериментальное исследование . . . 107
Как дети отгадывают загадки 137
Жанр сказки в системе литературного образования младших школьников 147
Сказка «Теремок»: логика инварианта и пределы варьирования. 157
Поэтические азбуки: подвижность и устойчивость жанровой модели 171
Золотое сердце важнее хороших манер! или На манеже – Пеппи… 179
Мозаичность и целостность романа Ю. Олеши «Три толстяка» 195
Земля и небо Юрия Коваля (художественный мир повести «Недопесок») 226
Типология детских стихотворений (в соавторстве с Т.В. Новохатской) 236

ЧАСТЬ 1.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА «ДЕТИ-ЧИТАТЕЛИ»

Комплект учебных материалов для младших школьников «Дети-читатели»: исходные основания

Для того чтобы создать представление о данной образовательной системе, обслуживающей предметную область «литературное чтение», остановлюсь на *методологических основаниях* заявленного образовательного подхода. Возможно, их *экспликация и обстоятельное обсуждение* помогут учителям *осмыслить* инновационную систему литературного образования. Разобравшись в основаниях, будущие педагоги смогут преодолеть широко распространенный в учительских кругах *рецептурный* подход к планированию уроков и занять *метапозицию* по отношению к частным методическим проблемам.

Надеюсь также, что «оголение» методологических оснований будет способствовать привлечению специалистов, занимающихся теоретическими аспектами образования, и положит начало конструктивному диалогу, направленному на совершенствование современных образовательных практик.

1. Урок литературного чтения, как и урок литературы в средней и старшей школе, концентрируется вокруг произведений *художественной* словесности, входящей в особую *эстетическую* действительность.

По Бахтину[1], нас окружает три разных, особых действительности.

Первая из них – действительность *познания.* Это мир объективных законов, который описывается наукой и в пределе имеет *истину* (может быть оценен с позиций *истинно – ложно*)**.**

Вторая – это действительность *поступка*, или *этическая* действительность (мир человеческих чувств и отношений). Отражается она в религии (осознается в этике) и стремится к *добру* (может быть оценена с позиций *добро – зло*)**.**

Третья действительность **–** *эстетическая*, отражается в искусстве и стремится к *красоте, гармонии.*

[1] В этой части своего исследования М. Бахтин развивает идеи И. Канта. См.: Бахтин М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. Бахтин. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С. 29–43

Ясно, что произведения художественной словесности, составляющие предмет урока литературы, входят в действительность *эстетическую.*

Действительности познания и поступка составляют *содержание* эстетической действительности, однако *не совпадают* с ней. «Эстетическая форма переводит эту опознанную и оцененную действительность в иной ценностный план, подчиняет новому единству, по новому упорядочивает: индивидуализирует, конкретизирует, изолирует и завершает»; «искусство создает новую форму как новое ценностное отношение к тому, что уже стало действительностью для познания и поступка»[2].

Между тем на уроках литературы (как в начальной, так и в средней школе), как правило, обсуждается *исключительно жизненный материал* произведений: описанные реалии, события, отношения между героями, их поступки. «Преображенность» жизненного материала в художественном произведении не замечается. Реакция на произведение *подменяется* реакцией на его содержание, жизненный материал. Принадлежащее эстетической действительности произведение рассматривается с позиций действительностей познания и поступка, эстетическая же действительность *пребывает неосвоенной***.**

2. Именно так формируется и культивируется в ребенке наивное, так называемое *наивно-реалистическое, отношение* к художественной словесности; наша система направлена на преодоление наивного реализма и формирование *эстетического отношения* к художественному тексту.

«Выражение *наивный реализм* по традиции, возникшей еще в 20-е годы нашего века,– пишет М.Г. Качурин,– характеризует такой уровень читательской деятельности, когда специфика литературы не осознается: художественный образ отождествляется с реальной фигурой, вымысел, если он замечается, противопоставляется правде, вообще литературное произведение воспринимается как описание жизненных фактов» [3]**.**

Без установки на преодоление позиции наивного реализма принципиально невозможен урок литературы – может быть, в той же мере, в какой невозможен урок математики без умения абстрагироваться от свойств тех предметов, о которых идет речь в математической задаче.

Учитель на уроке математики затрачивает специальные усилия, чтобы, пересчитывая зайчиков, белочек, человечков и проч., ребенок умел отвлечься от образов этих существ и остаться наедине с чисто математическими сущностями. И уж тем более ни один учитель не стал бы

[2] Бахтин М. Указ. соч. С. 29–31

[3] Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. Книга для учителя. М., 1988. С. 14.

специальными вопросами (приходилось ли вам видеть зайца в лесу? и т. д.) провоцировать внимание к материальным объектам, о которых идет речь в математической задаче. Познавательные задачи уроков математики закономерно сконцентрированы на постижении вполне конкретной части окружающей нас жизни, не имеющей отношения к тем объектам, которые попадают в тексты математических задач.

Уроки литературы также сконцентрированы на вполне определенном аспекте окружающей нас жизни. Между учителем и ребенком на уроке литературы лежит *текст*, разговор на уроке идет именно о тексте: его свойствах, природе, своеобразии, хитросплетениях его судьбы, о его авторе, о том впечатлении, которое он произвел на каждого ученика.

3. *Предметная зона урока.*

Текст по-своему *защищает* ученика, оставляя за ним право частного человека на тайну, негласность, неприкосновенный индивидуальный мир, и одновременно помогая ему косвенно, изящно, не прибегая к интонациям исповеди, поделиться со сверстниками и учителем своими тревогами, печалями и радостями, а также воспринять те нравственные уроки, которые преподаны человечеству мастерами художественного слова. На уроке литературы мы имеем дело с нашими учениками *не как с частными людьми*, а как *с читателями*.

В диалоге писателя с читателем-ребенком через посредство текста роль учителя литературы заключается не в обсуждении степени и характера понимания ребенком предлагаемого писателем жизненного материала, а в открытии ребенку тайн текста (и шире – явлений текста), многообразного мира произведений, их свойств и законов, их непохожести друг на друга, способности отражать не только жизненные факты, но и *мир своего автора*, а также *предполагаемого читателя*.

В практике массовой школы учителя то и дело *нарушают* предметную зону уроков литературного чтения, задавая детям вопросы минуя текст, апеллируя к частной жизни детей (*«Любите ли вы животных?», «Бывали ли в зимнем лесу?», «Какое время года ты любишь?», «Что вы чувствуете, когда читаете это стихотворение?» и др.)*. Такие вопросы (ответы на многие из них детям неведомы) провоцируют *подыгрывание* учителю, считывание с его голоса интонационных подсказок – всем известно, как нуждаются дети в поддержке, одобрении учителя. Приобретаемый таким образом опыт *невинного (?) лицемерия* вряд ли полезен и в человеческом, и в «читательском» смысле.

Если же такого рода вопросы задаются всерьез, без «наводки», в ситуации искренних, доверительных отношений с учителем, в тот период детской жизни, когда дети еще не научились оберегать свой внутренний мир, учитель получает столь разнообразную информацию, не имеющую к уроку никакого отношения, что неизбежно оказывается в затруднительном положении и прерывает обсуждение. («Вы любите гулять?» – «Нет, меня мама не пускает», «У нас во дворе бомжи и наркоманы», «Да, но мне нужно на музыку» и проч.).

Между тем, как показывает практика, если учитель строго соблюдает предметную зону урока, дети легко осваивают эту *границу* между текстом и жизнью. Об этом говорят, например, реплики второклассников в связи с попытками их товарищей «выйти» за рамки текста («Ты на каком уроке? Это не природоведение!» и др.).

4. Моделью художественного произведения может служить треугольник:



Левую вершину обозначим вопросом «о чем»? (тема произведения, его *содержание*). Правую вершину – вопросом «как?» (как написано, устроено произведение – его *форма*)**.** Третью вершину – вопросом «что?» (что сказано произведением, его *смысл*, то самое сообщение автора, которое воспринимается читателем).

Наивный, неподготовленный читатель воспринимает в произведении только его левую вершину, только его прямое содержание. Он и выбирает книги для чтения, пользуясь все тем же вопросом – *о чем?* С этой же вершиной работает традиционная система обучения. Не случайно и материал учебников в этой системе организован по тематическому принципу.

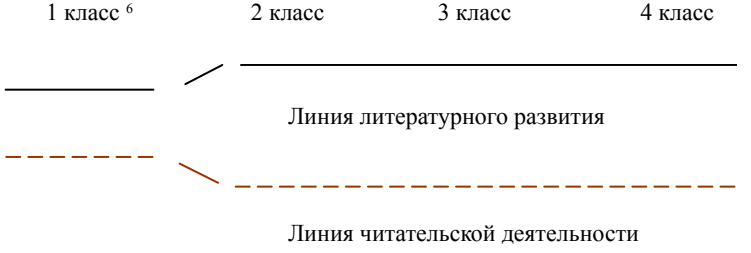
«Художественный текст – сложно построенный смысл. Все его элементы суть элементы смысловые,– пишет Ю. М. Лотман,– … вне структуры художественная идея немыслима» [4]**.**

[4] Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970. С. 19.

В инновационной системе мы стремимся открыть ребенку путь к смыслу произведения, помочь ему воспринять авторское сообщение о мире. Для этого мы работаем с формой произведения; иначе восхождение к вершине «что?» было бы невозможным.

Заметим: если содержание и форма произведения *объективны* и не зависят от нашего восприятия, то смысл его *субъективен* и каждым воспринимается индивидуально. Словесное (графическое, живописное, музыкальное и др.) воплощение индивидуально воспринятого смысла и есть *интерпретация***.** На уроке мы работаем как с объективно существующими содержанием и формой произведений, так и с разнообразными читательскими реакциями, версиями, интерпретациями [5] наших учеников.

5. Обучение организуется *в два потока*: объективный уровень текста осваивается на уроках *литературного развития* (на схеме – линия литературного развития), читательским интерпретациям наших учеников, формированию их читательских позиций посвящена линия *читательской деятельности.*



Уроки литературного развития, с одной стороны, и читательской деятельности, с другой, суть *разные уроки***.** Они проводятся на разном учебном материале и решают разные задачи.

– В центре внимания на уроках литературного развития – *художественный текст* во всем многообразии актуальных аспектов (жан-

[5] Реакция, версия, интерпретация различаются степенью осознанности и полноты. Реакция неосознанна, нередко выражается в непроизвольном жесте, восклицании, короткой реплике; версия частично осознается, формулируется более полно; интерпретация обладает максимальной степенью осознанности и полноты.

[6] «Схождение» на схеме на уровне 1-го класса линий литературного развития и читательской деятельности означает, что в этот *пропедевтический* период обучения задачи литературного развития и формирования читательской деятельности решаются на общем учебном материале, на *общем* уроке.

ровое разнообразие, художественный язык, фольклорная или литературная принадлежность и др.), в то время как на уроках читательской деятельности в центр внимания попадают читательские реакции, версии и интерпретации наших учеников. Именно поэтому на уроках читательской деятельности более актуален *учебный диалог*, пристальное внимание к детскому высказыванию и в целом – организация *коммуникативного пространства* урока.

– Уроки литературного развития проводятся по учебникам, а уроки читательской деятельности – по «живым» детским книгам и рабочим тетрадям, с помощью которых выстраивается учебная деятельность на этих уроках.

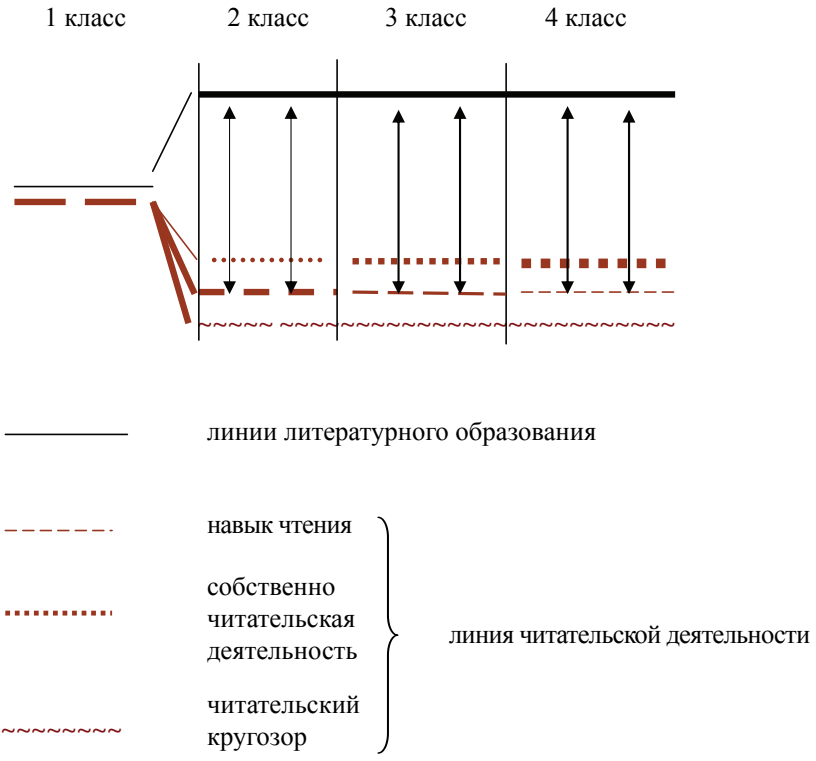
– Учебный материал уроков литературного развития – *небольшие по объему* произведения детского фольклора и литературы, как правило, уже знакомые нашим ученикам по опыту дошкольного детства и не представляющие для них технических затруднений (сам процесс чтения, непонятные слова и проч.); небольшой объем и легкость восприятия обеспечивают возможность работы с формой этих произведений. Для уроков читательской деятельности предлагаются более *значительные по объему* тексты, имеющие динамичный сюжет и мотивирующие *длящееся* чтение, дочитывание дома, а также обеспечивающие условия для формирования всех аспектов навыка чтения (беглое просматривание, чтение по ролям, медленное вдумчивое чтение и др.).

Распределение учебного времени по двум линиям обучения зависит от актуальности тех или иных учебных задач и определяется учителем. Обычно это минимум 2 часа в неделю на каждую линию обучения.

Линия читательской деятельности складывается из трех составляющих – навыка чтения, читательского кругозора и собственно читательской деятельности. *Навык чтения – техническая* составляющая читательской деятельности. Навык обеспечивает *доступ* к тексту, возможность его восприятия.

Читательский кругозор – культурная составляющая читательской деятельности, наработка необходимого для полноценного восприятия произведений искусства культурного запаса.

Собственно читательская деятельность – смысловой компонент читательской деятельности, уровень *интерпретаций*; предполагает восхождение к смыслу произведения в процессе синтеза впечатлений от непосредственного восприятия его содержания и формы.



Толщина линий на схеме соответствует степени актуальности той или иной линии обучения.

Стрелки на схеме иллюстрируют взаимодействие линии литературного развития и трех составляющих линии читательской деятельности.

Приоритет этих составляющих меняется от первого к четвертому классу (исключением является задача расширения читательского кругозора, сохраняющая равномощную актуальность на всех этапах обучения).

На первых этапах обучения наиболее актуальны задачи формирования навыка чтения: их решению подчинено большинство заданий, а также сам характер учебного материала.

К третьему классу, когда первоначальный навык чтения сформирован, на первый план выходят задачи собственно читательской деятельности, навыковая же задача уходит на второй план.

6. Обучение организуется *на материале детского фольклора и литературы*. Произведения берутся *в полном объеме*: обычное для традиционных программ использование фрагментов исключается.

Было бы нелепо претендовать на внимание к форме произведения, работая с его фрагментом – как нелепо было бы обсуждать форму кувшина или архитектурного сооружения, имея в распоряжении только его обломок.

Что же касается произведений *«взрослой» классической литературы*, составляющих основу учебного материала традиционных программ и представленных преимущественно во фрагментах,– мы считаем их *преждевременными* и *нецелесообразными* в программе начальной школы.

«Зима. Крестьянин, торжествуя/На дровнях обновляет путь» – из этих хрестоматийных строк ребенку 7–8 лет в полном объеме доступно только одно слово – «зима». Стоит ли говорить, что у ребенка *нет никакой возможности* воспринять образную систему и в целом поэтический строй произведений такой степени сложности. Урок неизбежно сводится к расшифровке непонятных слов и обсуждению понятных ребенку картин природы. Такое «*приобщение к шедеврам»* вредит ребенку уже тем, что не приносит радости и на долгие годы отвращает от чтения классики.

Мы разделяем мнение Шалвы Амонашвили: каждый возраст должен быть психологически прожит, исчерпан. Культурный материал для такого *проживания детства* – именно *детская* словесность, отразившая мир ребенка во всей его сложности и противоречивости.

Вот почему в нашей программе классические образцы мировой литературы появляются далеко не сразу, *в перспективе* литературного развития наших учеников. Сначала – наивные, но хорошо знакомые каждому начинающему школьнику считалки, скороговорки, загадки, стихи и сказки Чуковского и Маршака, слышанные в исполнении старших; чуть позже – народные сказки, а вот уже и сказки Пушкина, Гриммов, Перро, басни Эзопа, Лафонтена, Крылова, рассказы и сказки Паустовского, лирическая проза Пришвина, современная детская лирическая поэзия, проза Юрия Коваля. Весь этот далеко не элементарный литературный материал по силам нашим ученикам. Кроме того, это тоже шедевры…

Итак, взрослый материал мы заменили детским, актуальным для наших учеников, и построили обучение по хорошо известному принципу – *от простого к сложному.*

7. Выстраивая систему литературного образования школьников, мы опирались на *дошкольный опыт ребенка*.

К моменту прихода в школу дети имеют значительный опыт общения с художественной словесностью. Наиболее актуальны три составляющих этого опыта:

– опыт вхождения в игровую детскую художественную словесность и активного пользования произведениями целого ряда жанров детского фольклора;

– опыт слушания произведений фольклора и литературы в исполнении старших;

– собственное сочинительство, без которого не проходит детство ни одного ребенка [7]**.**

Немалую роль в формировании эстетической позиции ребенка играет эстетическая составляющая самого языка, образность слов и фразеологизмов. «Древнейшим поэтическим творчеством человека было творчество слов… Всякое слово в основе – троп», – напоминает В. Шкловский [8].

Подчеркнем: с приходом в школу описанные виды взаимодействия ребенка с художественной словесностью не прекращаются. Продолжается дворовая (и шире – игровая) жизнь ребенка; в благополучных семьях взрослые продолжают читать детям вслух; вполне вероятно и продолжение детского сочинительства (правда, без поддержки взрослых, без «стихового воспитания» – термин К. И. Чуковского – детское стихотворчество к 7–9-летнему возрасту теряет органичность и приобретает подражательный характер [9]).

Наша принципиальная позиция состоит в последовательной опоре на детский дошкольный и внешкольный опыт знакомства с художественной словесностью. Метро-ритм, например, осваивается в процессе наблюдений за исполнением считалок, а также в процессе их сочинения; звуковые повторы «открываются» в ходе наблюдений над звуковым рядом хорошо знакомых скороговорок; метафора выводится из отгадывания загадок. Создание творческих подражаний «питается» опытом устного детского сочинительства. Освоение премудростей искусства чтения начинается с произведений, хорошо известных детям *как слушателям*.

---

[7] См.: Чуковский К. И. От двух до пяти. Глава «Как дети слагают стихи» / К. И. Чуковский. Стихи и сказки. От двух до пяти. М., 1995. С. 482–545; В. Глоцер. Дети пишут стихи. М., 1964.

[8] Шкловский В. Воскрешение слова / В. Шкловский. Гамбургский счет. Статьи – воспоминания – эссе (1914–1933). М., 1990. С. 36.

[9] Чуковский К. И. От двух до пяти. Глава «Как дети слагают стихи» / К. И. Чуковский. Стихи и сказки. От двух до пяти. М., 1995. С. 513–517; В. Глоцер. Дети пишут стихи. М., 1964. С. 74–80.

Итак, мы отказались от господствующего в массовой школе и восходящего к школе Я. А. Коменского отношения к ребенку как к tabula rasa. Включение актуального для ребенка учебного материала и опора на детский дошкольный опыт позволили нам построить обучение, отталкиваясь *от ребенка* и реализовать *идею развития***.**

8. *Методическая система* нашего образовательного подхода также построена *от ребенка,* поскольку отталкивается от свойственных детям способов обращения с текстом и эвристических приемов.

Здесь мы взяли урок у К. Чуковского. Прежде, чем сочинять для маленьких, Корней Иванович тщательно изучал детское стихотворчество, начиная от младенческого лепета, исследовал отношение маленьких детей к сказкам, стихам, небылицам, к словам – и пошел *навстречу* ребенку, *на поводу* у ребенка – для того, чтобы малышу в его сказках было легко и радостно. Даже выбор сочетаний звуков в сказках Чуковского сделан с учетом неразвитости детского речевого аппарата!

Мы же перевели опыт Чуковского в методический план. Это помогло найти методические решения, естественные и продуктивные для детей 7–9 лет.

Так был найден, например, прием, который мы назвали «зеркало». Мы заметили, что те свойства текста, которые дети не могут «взять» (заметить, описать) логическим путем, они распознают и описывают, *привлекая другие, хорошо знакомые* им произведения, в которых данные свойства текста выражены особенно ярко. Если они не обнаруживают таких текстов в своих «запасах», то могут смоделировать «подходящий» текст самостоятельно (некоторое время первоклассники не могли объяснить, чем похожи скороговорки на странице учебника – наконец девочка заметила: «Это как в скороговорке *Каркуша каркала, каркала, да так и накаркала»* – и всем стало ясно, что это скороговорки с однокоренными словами). В других случаях дети предлагают *нарисовать* или показать *схематично* то, что не могут выразить в слове.

Мы «переняли» у наших учеников эту познавательную стратегию: так в учебниках появились *текстовые, рисуночные и схематичные «зеркала».*

Аналогичное происхождение имеет прием *деформации текста:* чтобы понять, как «работает» в произведении тот или иной прием, дети часто перестраивают текст, «освобождая» его от данного приема, а потом сравнивают исходный вариант с тем, что получилось. Мы ввели в наши учебные пособия целый ряд таких *деформированных фрагментов* и предложили детям сравнить их с «правильным» текстом.

9. *От ребенка* строится в нашей системе и *процесс освоения научных понятий* (младшие школьники проходят лишь начальный этап этого процесса).

В противоположность принятому в традиционных программах пути *от термина – к явлению текста* мы выбрали путь *от явления текста – к детской номинации*; знакомство с литературоведческими терминами почти полностью остается за рамками начальной школы.

На наших уроках дети непосредственно имеют дело с разнообразными явлениями художественного текста, то и дело «наталкиваясь» на них в собственной деятельности (рисуют орнаменты к считалкам, как бы воспроизводя в них движение собственной руки при счете; дописывают считалку по первой или последней строке; сочиняют скороговорку по определенному звукокомплексу; «вписывают» собственные мини-рассказы в циклы рассказов Е. И. Чарушина, стишок про «своего» зверя в поэтический цикл Маршака «Детки в клетке» и т. д.).

Обсуждая результаты подобных учебных действий, сравнивая свои подражательные произведения, схемы, рисунки с результатами труда одноклассников, учителя, писателя-профессионала, дети естественно *вычленяют* и *называют* актуальные для определенного материала явления текста (такие, как *ритм, стопа, рифма, рассказчик, звуковой повтор, сюжет и др.*). Подчеркнем, что детские номинации имеют преимущественно *образный* характер.

Впервые сталкиваясь с художественной словесностью как особой эстетической реальностью, наши дети ведут себя в полном соответствии с тем, как Хосе Ортега-и-Гассет описал поведение ученого: «Когда ученый открывает дотоле неизвестное явление, то есть когда он создает новое понятие, он должен его назвать. Поскольку совершенно новое слово ничего не говорило бы носителям языка, он вынужден пользоваться существующим лексиконом, в котором за каждым словом уже закреплено значение. Чтобы быть понятым, ученый выбирает такое слово, значение которого способно навести на новое понятие. Термин приобретает новое значение через посредство и при помощи старого, которое за ним сохраняется. Это и есть метафора» [10].

Вот некоторые примеры детских образных номинаций *(квазитерминов)*:

Большая точка, развернутая точка (2 класс) – концевая заставка в народной сказке, имеющая самостоятельный микросюжет, никак не связанный с сюжетом самой сказки («Я у них была, мед-пиво пила,

[10] Хосе Ортега-и-Гассет. Две великие метафоры // Теория метафоры / Ред. Н. Д. Арутюнова. М., 1990. С. 69.

по усам бежало – в рот не попало. Дали мне пирог – я убежала за порог и вот где сижу» и др.).

В этом детском оксюморонном образе исключительно точно схвачено диалектическое единство абсолютной нелинейности концевой заставки (с точки зрения сказочного сюжета, по отношению к нему – отсюда *точка*) и собственно сюжетной протяженности концевой сказочной формулы, необязательной для сказки и функционально аналогичной пунктуационной точке (отсюда – *большая*, *развернутая*).

Главные сказки, царские сказки (2 класс) – те, через которые «все проходят» уже в самом раннем возрасте («Теремок», «Колобок», «Курочка Ряба», «Красная Шапочка»), имеющие много вариантов (отсюда – *царские*, богатые вариантами и носителями).

Сериал (1 класс) – цикл (по поводу циклов рассказов Е. И. Чарушина).

Слово-королева (1 класс) – слово или группа слов заключительной строки считалки, маркирующие концовку считалки и указывающие на выход («все равно тебе *водить*», «кто не верит – *выходи*», «*выйди вон*» и др.).

Мы видим, что дети вычленяют в художественной словесности *не совсем те* явления, которые отразились в общепринятых литературоведческих терминах, причем в каждом учебном коллективе этот процесс протекает по-своему. Так или иначе, найдя *свой путь вхождения* в мир художественной словесности, в недалеком будущем дети с легкостью «надевают терминологические очки» – то есть осваивают общепринятые литературоведческие термины [11].

10. *Центральное место творческих подражаний* в системе литературного образования младших школьников – одна из самых ярких особенностей нашей образовательной системы.

Действительно, ребенок всегда *сначала действует* и лишь потом *осознает свое действие*. В применении к нашей проблеме это означает, что он сначала может *написать* так, как написал о чем-то другой, и лишь потом *объяснить*, чем отличается письмо другого от его собственного письма.

Всем известна склонность детей передразнивать друг друга, старших, окружающих животных; интуитивно они с легкостью схватывают и с удовольствием воспроизводят характерные черточки и манеры других. Будучи совершенно не в состоянии объяснить на словах, чем необычен тот или иной человек, чем удивило их выражение лица, неожиданная поза, манера ходить, смеяться, плакать и т. д., они, пожалуй,

[11] Подробнее об этом см.: Троицкая Т. С. Альтернативные подходы к литературному образованию младших школьников: попытка диалога / Дискурс. Новосибирск, 1997. № 3–4. С. 157–165.

даже *нуждаются* в том, чтобы продемонстрировать кому-то из близких свои невольные и неосознанные наблюдения. По мере подрастания детей подражание нередко приобретает характер *пародирования*.

Подражая взрослым, дети осваивают человеческую речь, воспринимая и без усилий систематизируя сложнейший и разнообразный речевой материал, который их окружает.

Вписывая пропущенные строчки в стихотворение Маршака, сказку Чуковского, сочиняя свой мини-рассказ, подходящий для цикла однотипно организованных рассказов Чарушина, дети подобным образом реагируют на характерные особенности стиля того или иного автора, специфику жанровых ограничений того или иного произведения, воспроизводят их в своих творческих подражаниях. Опыт такого учебного творчества *от чужого имени* впоследствии приводит к открытию собственного авторства.

Письменные творческие подражания детей обсуждаются в классе. В процессе этого обсуждения дети *сравнивают подражание с образцом* и, как правило, обнаруживают немало «непопаданий». По замечаниям одноклассников и учителя дети дорабатывают свои сочинения. В процессе сравнения первых вариантов с образцом дети открывают в образце множество незамеченных ранее деталей. После этого вновь обращаются к своим работам… Так «запускается» своего рода *челнок* (от подражания – к образцу – вновь к подражанию и т. д.), весьма продуктивный для литературного развития.

Своеобразным стимулом для юных сочинителей является подготовка и издание книжек-самоделок по материалам подражательных произведений [12].

11. *Учебные задачи*, которые имеет в виду *учитель, не совпадают* с теми учебными задачами, которые он ставит *перед своими учениками*.

Проще всего это объяснить на примере творческих подражаний.

Когда, например, на завершающем этапе работы со считалками детям предлагается сочинить свою считалку, подражая народной, дети попросту *сочиняют*, это и есть их учебная задача. Чаще всего у них имеется и материальный стимул – сочинить считалку *для книжки*, которая готовится в классе. Учитель же может иметь в виду целую серию учебных задач:

– закрепить на практике представления учащихся о жанре считалки;

– упражнять детей в ритмической импровизации и рифмовке;

– развивать ритмический слух и т. д.

[12] Подробнее о творческих подражаниях см.: Троицкая Т. Народная художественная словесность в детской повседневной жизни и образовании: Учебное пособие для студентов факультетов начальных классов и филологических факультетов. Барнаул, 2003. С. 87–96.

Придумывая нового героя для стихотворения Маршака «Сказка о глупом мышонке» и сочиняя о нем свои строки, первоклассники нимало не озабочены *постижением формы стихотворения*, открытием секретов творчества Маршака. У них свои заботы: надо, чтобы придуманный герой «вписался» в стихотворение (а это непросто: ритмика стиха настоятельно требует определенной ритмической модели слова – «ко-шка», «щу-ка», «у-тка» подходят, а как быть с пингвином, крокодилом, Мальвиной? – впрочем, дети находят решения, превращая, например, «крокодила» в «кроку», а «пингвина» в «пигу» – переделал же Маршак «курицу» в «клушу»!). Кроме того, готовится книжка «Глупый мышонок, первоклассники и Маршак», да еще и спектакль, в котором будут участвовать только предложенные детьми герои, звучать только детские строфы.

Это даже хорошо, что дети и не догадываются о тех *образовательных задачах*, которые решаются на этих уроках. Нет, они просто рисуют, спорят с героями учебника, «простукивают» ритм, выбирают считалки для той или иной компании игроков. Ведь и на уроке дети остаются детьми! Они и заняты привычной и естественной для них *деятельностью*, ведущей их к освоению и осознанию *учебного материала*, а не методической системы, в рамках которой проходит обучение.

12. Считая основной целью *воспитание читателя*, мы прямо на уроке организуем *читательскую деятельность* наших учеников, учим их работать с *«живыми»* книгами, а не только с учебником. Увы, дети далеко не всегда способны самостоятельно осуществить этот знаменательный переход: от учебника – к книге, от ученика – к читателю.

Неучебные книги присутствуют на всех без исключения уроках (в основном это книги из домашних библиотек наших учеников и, конечно, из библиотеки учителя); уроки читательской деятельности полностью строятся на материале «живых» детских книг.

В учебники введен специальный значок: «книжная полка». Это предложение детям найти в домашней библиотеке ту или иную книгу, выполнить по этой книге конкретное задание *(В нашем учебнике четыре варианта сказки «Теремок», а какой вариант в твоей книжке? Чем он отличается от тех, что попали в учебник? Кто перевел английскую песенку про обжору в твоей книжке? Сравни этот перевод с тем, который включен в учебник, и т. д.)*. На уроке появляются книжки наших учеников, учитель непременно включает материал этих книг в учебную деятельность всего класса.

Со временем формируется запрос в книгах, которых может не оказаться дома, и у наших учеников появляется шанс стать читателями школьной или городской библиотеки. В классе налаживается обмен «домашними» книгами.

Постепенно практика обращения к домашним и другим библиотекам закрепляется и входит в привычку – задания «книжной полки» дети выполняют по собственной инициативе. В классе растет и обновляется небольшая библиотечка, связанная с осваиваемым учебным материалом. «Я вам тут оставлю Гриммов, может быть, пригодится», – такие реплики становятся реальностью уже в 3-м классе.

Так формируется *культурная среда***,** без которой обучение было бы значительно обеднено. Кроме книг, культурная среда включает *произведения других видов искусств***,** так или иначе связанные с учебным материалом (спектакли, фильмы по произведениям, которые читаются в школе; встречи с актерами, писателями, переводчиками и др.).

Важен интерес и *к материальной стороне книги*, к книжной эстетике: это хорошо известно по опыту книголюбов, органично сочетающих вкус к чтению с обостренным вниманием к элементам внешнего облика книги. Когда дети готовятся собрать свою первую книжку – например, сочиненные в классе считалки или скороговорки – полезен поход в библиотеку, особенно в отдел истории книги или искусства книги. Здесь дети увидят разные типы изданий, сотни вариантов книжных дизайнов, от самых миниатюрных до старинных «пудовых» книг в кожаных переплетах с подставками-жучками. Множество детских наблюдений «отзовется» в нехитрых книжных дизайнах, которые выберут дети для своих первых произведений.

Не говорить о пользе чтения и необходимости читать, а делать это вместе с детьми, ощущать эту пользу – такова наша принципиальная установка.

13. Наша система литературного образования предполагает *определенный характер учебной коммуникации.* Речь идет прежде всего об *учебном диалоге,* предполагающем *взаимодействие учеников друг с другом***,** а не только с учителем.

Маленькие школьники, как правило, ориентированы на учителя, на первых порах именно ему адресуют они свои высказывания, от него ждут отклика и оценки; их уши «закрыты» пока для высказываний одноклассников, а их мнение не является авторитетным. Поистине в многолюдном классе учитель оказывается один на один с каждым учеником.

Такая изоляция детей друг от друга поддерживается как организацией пространства класса (учительский стол и детские парты расставлены так, что дети видят лицо учителя и затылки учеников), так и характером традиционных учебников и методических пособий.

Выше говорилось о том, что художественный текст предполагает множество разных прочтений, индивидуальных читательских версий. *Обмен читательскими версиями* и составляет основу общения детей на уроке.

Наладить коммуникацию между учениками помогают задания, направленные на сравнение результатов своего труда, своего мнения или читательского впечатления с результатами труда, мнениями и читательскими впечатлениями одноклассников. И все же учителю приходится затрачивать немало усилий, направленных на воспитание внимания и интереса детей друг к другу в учебной деятельности, умение расслышать точку зрения одноклассника, обдумать ее и выразить к ней свое отношение.

Дети не стоят больше «в очередь» к учителю, чтобы ответить на тот или иной вопрос и получить оценку – они обсуждают учебные проблемы *друг с другом*. Организовать это обсуждение помогает учитель: фиксирует на доске реплики детей, помогает ребятам смоделировать те или иные версии в виде схемы, рисунка; предлагает ребятам объяснить (письменно или устно), как они поняли высказывание одноклассника.

Мы нередко меняем учебное пространство: столы ставятся по кругу или амфитеатром – для того, чтобы ребятам было удобней разговаривать *друг с другом***.** Иногда парты сдвигаем по две и усаживаемся работать небольшими группами. Учитель переходит от группы к группе, выносит наблюдения детей на доску, прислушивается к разговору, советует, подбадривает. А потом обмениваемся результатами.

Так формируется *интерес детей друг к другу***,** умение слушать и слышать мнение одноклассника, учителя, любого собеседника, нарабатывается опыт творческого сотрудничества.

* * *

Стоит ли говорить, что наша образовательная система имеет *деятельностный характер* и ориентирована не на усвоение готового знания, а на самостоятельное *добывание знания* в процессе наблюдения над учебным материалом. Позитивная атмосфера, которую мы стремимся создать на наших уроках, обеспечивает детям психологический комфорт и служит необходимым условием для достижения основной учебной цели – *воспитания читателя.*

Программа «Дети-читатели»: педагогические ориентиры

– Надоело это! Поучают, поучают…
– Поучаем!!!
(Из песни к телефильму «Приключения Буратино».
Тексты песен Б. Окуджавы и Ю. Энтина)

Одной из основных задач школы сегодня, как, впрочем, и всегда, является *воспитание* подрастающего поколения. Между тем вопрос о характере школьного воспитания до сих пор не стал предметом серьезного обсуждения ученых-педагогов, реально влияющих на качество современного образовательного пространства.

Ш. Амонашвили сформулировал одно из наиболее ярких противоречий школы: «Целостный педагогический процесс давно расчленен на два самостоятельных процесса: обучение и воспитание. Какой из этих двух процессов важнее – обучение или воспитание? Думаю, не очень-то разойдутся наши мнения, если скажу, что, конечно, важнее процесс воспитания, точнее, не сам процесс, а его результат. Получается такая нелогичная действительность: планируется, всячески контролируется, организовывается, оборудуется и оплачивается процесс обучения, целью которого является усвоение школьниками прочных знаний, умений и навыков, а в конце этого процесса обучения ожидается получить так называемого нового человека» [13]. Речь идет прежде всего о том, что школьное воспитание осуществляется бессистемно, стихийно, в меру понимания каждого конкретного учителя, чаще всего на уровне здравого смысла. И если результаты обучения в определенной мере могут быть подвергнуты диагностике, то плоды воспитания практически невозможно измерить или тестировать. Тем более, что так или иначе основную ответственность за воспитание ребенка совершенно правомерно берет на себя семья.

В те недавние времена, когда педагогическая идеология, то есть само содержание процесса школьного воспитания, были заданы «сверху» и определялись государственной политикой, ситуация, описанная Ш. Амонашвили, была естественной: «школьные» педагогические ценности были вполне очевидны. К тому же они были прямо заявлены в учебниках, обеспечивающих предметы гуманитарного цикла (подбор текстов, характер заданий и др.).

В последние 10–15 лет ситуация совершенно изменилась.

[13] Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996. С. 198.

Школа сегодня более свободна от тех универсально-декларативных педагогических ориентиров, которые буквально пронизывали советскую школу. В современной школе налицо не только достаточно богатый набор альтернативных учебных программ, но, что менее очевидно, достаточный «выбор» педагогических ценностей. Причем нередко эти ценности соотносятся друг с другом по принципу прямого отталкивания.

Например, что следует воспитывать на уроке литературы: преклонение перед классиками или потребность вступить с ними в равноправный диалог? А на уроке истории – что воспитывать: интерес к прошлому, чувство любви к родной земле – или интерес и уважение к разным (любым) национальным культурам, привычку соотносить события прошлого с событиями сегодняшнего дня? Углубляясь в каждую предметную область, можно обнаружить немало подобных педагогических альтернатив.

Вероятно, сегодня авторам образовательных систем было бы полезно сформулировать свои педагогические ориентиры, описать способы формирования заявленных педагогических ценностей в процессе освоения предметного содержания.

Формулирование педагогических ориентиров и механизмов их достижения поможет учителям-практикам осознанно и последовательно осуществлять процесс воспитания. Кроме того, это будет способствовать конструктивному диалогу различных образовательных систем по проблеме школьного воспитания, преодолению вульгарных подходов к ее решению и в конечном счете повышению качества образовательного пространства.

* * *

Настоящая статья – попытка сформулировать педагогические установки программы «Дети-читатели». Но прежде всего необходимо обозначить наше представление о том, чем школьное воспитание в целом отличается от воспитания семейного.

Специфика школьного воспитания

Школьное воспитание, безусловно, опирается на воспитание семейное, постепенно укрепляя и развивая те качества, которые составляют основу человеческой личности. «Чем многограннее у ребенка жизненный опыт детства, тем успешнее можно вплетать в него богатейший опыт человечества»,– пишет Ш. Амонашвили. [14] Школа

[14] Амонашвили Ш. Как живете, дети? М., 1986. С. 11.

не прерывает, **а** *подхватывает* поток детской жизни, *поддерживает* те позитивные ее наработки, которые то и дело демонстрируют наши ученики. Отметим, что не только семейное воспитание, но и опыт общения со сверстниками во дворе или в группе детского сада участвует в формировании личности начинающего школьника.

Школьное воспитание переводит педагогические задачи из сферы повседневной жизни *в сферу культуры*. Что это значит?

До школы такие качества, как трудолюбие, самостоятельность, любознательность, уважение и интерес к людям и их труду, а также многие другие формировались в рамках *частной* жизни ребенка, в общении с узким кругом близких людей, и были связаны по преимуществу с освоением той жизненной реальности, которая *непосредственно* окружала ребенка.

В школе происходит резкое расширение осваиваемой реальности до масштабов человечества и вселенной. Теперь формирующейся личности предстоит укрепляться и развиваться в процессе знакомства со всем наследием человеческой культуры, сложившимся на всем протяжении истории человечества на бесконечных пространствах вселенной. Согласитесь, это немалая разница.

Принципиально важно, что теперь, в школе, ребенок *не имеет непосредственного доступа* к той реальности, в которой ему предстоит осваиваться. Если раньше, знакомясь, например, с крутым берегом близлежащей речки, ребенок мог сам (или с помощью старших) забраться на этот берег (проявив при этом определенную меру выносливости, упорства, любознательности и даже отваги), то теперь, изучая, например, пойму Амазонки, школьник не может сделать это *непосредственно*. Он должен воспользоваться для этого множеством *посредников*, из которых главными следует признать *тексты*, содержащие описание этого объекта, а также карты, схемы, диаграммы и, возможно, многое другое.

Чтобы познакомиться с историческими личностями, поэтами, писателями, литературными героями, математическими или физическими законами, животными разных континентов, процессами, протекающими в клетке живого организма, социальными закономерностями – во всех случаях школьник обращается не к самим объектам, а к их моделям, текстам или изображениям.

Специфика школы, по сравнению с естественной жизнью, и состоит в том, что мир в процессе ученья осваивается не непосредственно, а с помощью культурных посредников – текстов самого разного харак-

тера. И поэтому школьное воспитание по преимуществу концентрируется на формировании тех качеств, которые необходимы для успешного пользования этими текстами.

Важно также, что обучение осуществляется *коллективно*, поэтому в задачу школьного воспитания входит наработка опыта творческого сотрудничества с одноклассниками и учителями. В семье все внимание старших было посвящено ему, малышу – в школе ребенку предстоит научиться делить внимание учителя с множеством одноклассников, осваивать учебный материал в сотрудничестве с ними.

Если исходить из того, что «воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма» [15], мы должны отказаться от претензий школы на целостное формирование личности подрастающего человека. Преобладающая часть школьного времени посвящается освоению *текстов культуры в условиях коллективного обучения*. Именно в этих сферах имеет место «преднамеренное, длительное, организованное воздействие». Это тем более очевидно, если иметь в виду возможность реального *целеполагания и диагностики* результатов воспитания. Школа может претендовать на получение реальных воспитательных эффектов именно в данных областях: приобщение к текстам культуры и освоение культурных форм существования в человеческом коллективе, и это *фундаментальные*, но одновременно *конкретные* задачи, органично связанные с процессом обучения.

Очевидно, что школа не исчерпывает всего многообразия жизни человека в возрасте от 6 до 17 лет и не может отвечать за весь комплекс оказываемых на него воздействий. И это тем более справедливо в условиях социальной нестабильности, сосуществования множества национальных культур, религиозно-этических воззрений и альтернативных ценностей, свойственных нашей сегодняшней жизни.

Можно с определенной долей уверенности рассчитывать на то, что воспитав интерес, потребность и привычку постоянного общения с текстами культуры (уровень этого общения определяется качеством обучения), а также заложив основы коммуникативных навыков, школа откроет своим ученикам доступ ко всему многообразию ценностей, накопленных человеческой культурой, и создаст реальную возможность оптимального для каждого человека личностного самоопределения. Но эти проспективные цели имеют исключительно вероятностный характер и тем более не могут быть диагносцированы.

[15] Блонский П. П. Педагогика. М., 1924. С. 5.

Ясно, что школьное воспитание движется рука об руку с обучением. *Интерес к познанию мира* воспитывается в школе в процессе освоения множества предметных областей, каждая из которых пользуется особым *языком*. Без приобретения самых элементарных навыков чтения и письма доступ к текстам культуры невозможен. Но и навыки чтения и письма, и освоение предметных областей могут на долгие годы остаться на самом примитивном уровне, а могут быть развиты до совершенства. Значит, необходимо воспитывать *стремление к совершенствованию и углублению* приобретенных знаний и опыта. Формируя это качество в рамках *воспитания*, мы получаем безусловный результат и в *обучении***.**

Можно, вероятно, констатировать, что школьный учитель – и чем младше дети, тем это проявляется ярче – совмещает *роли родителя и учителя***.**

Действительно, дети остаются детьми, хотя и становятся однажды учениками. Они могут проявлять в школе слабости и достоинства, свойственные им как детям (шалить, кричать, не замечать границ урока и перемены, одеваться со вкусом или безвкусно, неряшливо, жадничать или быть щедрыми и т. д.). Учитель же реагирует как на их «детские» проявления, так и на ученические, в первом случае проявляя родительскую позицию, а во втором случае – учительскую. Ясно, что «недоработки» или перегибы семейного воспитания обременяют учителя чрезмерными родительскими заботами и значительно тормозят школьное обучение и воспитание.

В родительской позиции учителя особенно ярко и неустранимо дает о себе знать его *человеческая позиция*, то есть свойственная ему система ценностей, а также индивидуальные особенности личности: темперамент, характер, увлечения и т. д. При общей гуманистической ориентированности учителя это вполне нормально и значительно более продуктивно, нежели реальное или изображаемое отсутствие выразительной человеческой индивидуальности.

Впрочем, человеческая индивидуальность педагога проявляется и в его главной в логике школьного воспитания – учительской – позиции. Каждая предметная область предоставляет для этого свои возможности. Что касается литературы, то здесь речь может идти, например, о читательских предпочтениях педагога, а также о его интерпретациях произведений, собственном литературном творчестве и многом другом.

Следует, пожалуй, сделать одно уточнение. Позиция родителя в деятельности учителя не ослабевает по мере взросления учеников,

а лишь *меняет свой характер*. Вместо того, чтобы помогать детям справиться с тяготами самообслуживания (переодеться, собрать портфель, привести себя в порядок, вовремя зайти в класс и проч.), с более старшими детьми учитель, живущий в согласии со своими учениками, нередко обсуждает тревожащие их проблемы, становится советчиком или просто партнером по размышлениям о текущей и будущей жизни.

Учителю важно *осознать* эти две роли в своей деятельности: это поможет ему соблюсти разумную пропорцию позиций родителя и педагога.

Итак, *в основании школьного воспитания* лежат наработанные в период дошкольного детства личностные качества (трудолюбие, любознательность, инициативность и проч.) и коммуникативные навыки. В школе происходит *перенос* этих качеств в сферу учебной деятельности и их *развитие* в новых условиях. То, чему дети научились в непосредственном общении с миром, их окружающим, теперь должно быть применено к объектам (по преимуществу к текстам), опосредующим их контакт с культурным достоянием человечества. По мере взросления детей, углубления знакомства с культурой и усложнения процесса учебной коммуникации происходит *зарождение и развитие новых личностных качеств*, не имеющих прообразов в дошкольном детстве.

Педагогические ориентиры

Уроки литературы в средних и старших классах и уроки чтения в начальной школе всегда рассматривались как едва ли не главное звено в системе школьного воспитания. Связано это с тем, что художественные произведения (фольклорные и литературные) традиционно служили *материалом* и даже *средством* воспитания школьников. Считалось, что отразившиеся в художественных произведениях нравственные искания человечества должны обсуждаться на школьном уроке; так называемое *нравственное воспитание школьников* и состояло в знакомстве с положительными и отрицательными образцами человеческих поступков, в умении правильно оценить поступок литературного героя. В исследовательских учреждениях педагогической направленности существовали даже специальные лаборатории *воспитания школьников средствами искусств* (в том числе *литературы*).

Подобная практика *назидательного истолкования литературных произведений* не дала ожидаемых плодов. Оказалось, что умение проникновенно говорить о нравственных идеалах абсолютно не исключает реальной жестокости поступка. Несовпадение слова и действия, к которому привыкали школьники (на уроке – ориентированные на оцен-

ку учителя рассуждения о высоких жизненных идеалах, за пределами школы – свободные от этих идеалов действия), наносило ущерб личности ребенка. Постепенно каждый школьник понимал, что говорить можно одно, а делать – совсем другое.

Характер такого раздвоения в разные периоды школьной жизни различен.

В младшем школьном возрасте это всего лишь невинная конъюнктура, искреннее желание понравиться учителю, заслужить его одобрение – именно для этого младшие дети *говорят то, чего ждет от них учитель*, к чему он *подводит* их с помощью *наводящих вопросов* (принятые в учительских кругах слова говорят сами за себя). «Ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя», – утверждает психолог [16]. При императивном стиле общения учителя со своими учениками эта зависимость особенно жесткая. Но и при оптимальном для ребенка демократическом стиле она также присутствует: стремясь понравиться учителю, добиться его любви, младший школьник тонко улавливает интенцию учителя, и если назидательное истолкование текста было однажды одобрено, ребенок непременно предъявит его вновь. Тем более, как показывает практика, назидательные выводы чаще всего делаются очень поверхностно, без серьезного вычитывания конкретного текста, в опоре на расхожие стереотипы. «В тех случаях, когда дети не стараются угадать, какого ответа от них ожидает учитель, а говорят искренне и сами от себя, суждения их идут вразрез с моралью учителя», – замечает Л. С. Выготский [17].

Еще Белинский боролся с назидательностью *в самой детской литературе*. В одной из своих многочисленных рецензий на детские книги, обращаясь к детским авторам, он писал: «Питайте и развивайте в детях чувство; возбуждайте чистую, а не корыстную любовь к добру, заставляйте их любить добро для самого добра, а не из награды, не из выгоды быть добрым; возвышайте их души примерами самоотвержения… и не скучайте их пошлою моралью. Не говорите им: “это хорошо, а это дурно, поэтому и поэтому”, а покажите им хорошее, не называя его даже хорошим, но так, чтобы дети сами, своим чувством, поняли, что это хорошо; представляйте им дурное, тоже не называя его дурным, но так, чтобы они по чувству ненавидели это дурное» [18].

[16] Мухина В. С. Возрастная психология. М., 1998. С. 265.

[17] Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 273.

[18] Белинский В. Г., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. О детской литературе. М., 1954. С. 29.

Бесплодное морализаторство давно преодолено в детской литературе. Но оно до сих пор присутствует на школьном уроке, нередко являясь единственной стратегией учителя.

«Мы все любим, когда нас чему-нибудь учат, и все не любим, когда нас учат жить, – напоминает нам почти расхожую истину С. Соловейчик. – Даже и маленькие, чуть ли не трехлетние, ненавидят, когда их воспитывают, и каждый ребенок неслышно кричит своей маме: "Не учи меня жить!"… Да ведь и все великие педагоги писали, что воспитание должно быть незаметным. Не стой над душой!» [19].

Беда заключается далеко не только в том, что наивное морализаторство неэффективно. Превращая художественное произведение в *средство* педагогического воздействия, оно *убивает впечатление*, оказываемое самим произведением, *уничтожает удовольствие* от чтения и в конечном счете *отвращает ребенка от книг.* А это уже трагедия огромного масштаба. Недаром «пренебрежение книгами, их не-чтение», является, по словам Иосифа Бродского, тягчайшим преступлением. «За преступление это человек расплачивается всей своей жизнью; если же преступление это совершает нация – она платит за это своей историей» [20]. «Я полагаю, что для человека, начитавшегося Диккенса, выстрелить в себе подобного во имя какой бы то ни было идеи затруднительней, чем для человека, Диккенса не читавшего. И я говорю именно о чтении Диккенса, Стендаля, Достоевского, Флобера, Бальзака, Мелвилла и т. д., то есть литературы, а не о грамотности, не об образовании» [21].

Механизм *запрета на жестокость*, который, как считает И. Бродский, налагается на *человека читающего*, заключается в том, что, переживая вместе с героями разнообразные перипетии их судьбы, человек как бы *проживает множество жизней*, приобретая тем самым такой опыт душевной работы, который недоступен ему в рамках собственной частной судьбы. «В литературе и только в ней человек обретает возможность познания и экзистенции в измерениях, принципиально закрытых от него случайностями его рождения… В сущности, жизнь каждого (и каждой) из нас уже достаточно жестко задана нашим социально-биологическим сюжетом младенчества, детства, отрочества, юности, созревания, сюжетом приобретения профессии, построения семьи, рождения и воспитания детей, приобретения и потери наших близких – и так до конца. Литература дает нам возможность пережить,

[19] Соловейчик С. Педагогика для всех. М., 1989. С. 6.
[20] Бродский И. Нобелевская лекция / Сочинения Иосифа Бродского. Том 1. СПб., 1992. С. 12.
[21] Там же.

представить себе в мечтах (а в каких-то случаях и наяву!) множество других альтернативных биологических сюжетов…» [22].

Открыть доступ к литературе и призвана школа: «никакому самому квалифицированному и талантливому учителю не сравниться по силе своего намеренного, спланированного педагогического воздействия со спонтанным формирующим действием искусства на открывшуюся художественным впечатлениям душу», – пишет В. И. Тюпа [23].

Для того, чтобы этот доступ приоткрылся детям, только начинающим читать, и существует наша система литературного развития и образования младших школьников. Конечно, речь может идти исключительно о произведениях *детской литературы*, соответствующей возрасту на всех актуальных уровнях *(содержание, форма, смысл)* [24]. Очевидно, что при *наивно-реалистическом подходе* к восприятию литературы, который культивируется в традиционных программах и даже считается возрастной особенностью детей 6–12 лет (в качестве учебного материала преобладают отрывки из произведений «взрослых» классиков; задания направлены на понимание жизненного материала, отраженного в этих отрывках, и на отдельные языковые особенности), доступ этот оказывается весьма ограничен и обеднен; кроме того, сомнительна сама интенция к чтению как результат традиционного обучения.

Из сказанного отчетливо вытекает наша главная педагогическая установка: воспитание *потребности, привычки и вкуса к чтению*. Достижение этой цели возможно лишь при условии последовательного отказа от морализаторства любого уровня, тем более от декларативных призывов любить (беречь, читать и проч.) книги. Отказ от морализаторства в свою очередь способствует преодолению *школьной фальши* и невинного (?) лицемерия.

В достижении этой цели (как, впрочем, и большинства остальных) мы делаем ставку на *интерес и увлечение* – в противовес укоренившимся в школе установкам на *прилежание и дисциплину*. Читать, потому что это бесконечно интересно, но не потому, что я прилежный ученик и получил соответствующее задание – вот смысл и конечный результат школьных уроков литературы. В противном случае наше воспитание будет иметь очень краткосрочный эффект: он бесследно

---

[22] Сегал Д. М. Литература и история / Тыняновский сборник. Пятые Тыняновские чтения. Рига – Москва, 1994. С. 25–26.

[23] Тюпа В. И. Пусть будет «весело стихи свои вести» / Дискурс. Новосибирск, 1996. № 2. С. 73.

[24] «Суть феноменов культуры в том, что они *имеют значение* для людей. Утеряв по какой-либо причине значение, они утрачивают статус феноменов культуры, сохраняя физическое существование» (Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М., 1998. С. 19). Из этого можно заключить, что *произведения «взрослой» литературы, не имеющие для детей значения, не являются для них феноменами культуры.*

исчезнет с завершением периода ученичества, а возможно, и раньше, так как уже в подростковом возрасте прилежание и дисциплина значительно понижаются на шкале детских ценностей.

Конечно, на пути к достижению поставленной цели мы будем опираться и на прилежание, и на дисциплину – будет необходимо выполнить множество заданий, прочитать немало произведений. Здесь потребуется *трудолюбие* – качество универсального свойства, востребованное в самых разных сферах человеческой жизни, в том числе в ученье (будем надеяться, что его основы уже заложены к этому возрасту в семье). Но усилия ребенка в конечном счете всегда будут вознаграждены радостью открытия, читательским удовольствием, познавательным азартом и увлекательным общением со сверстниками, учителем, авторами любимых книг.

Предвкушая позитивные впечатления, ребенку значительно проще справиться с трудоемкими, в том числе технически сложными заданиями (всем известно, что на протяжении всего периода начального обучения сам процесс *чтения* и тем более *письма* для большинства детей является технически сложным). Более того, мы стремимся к тому, чтобы выполняя наиболее трудоемкие задания, дети понимали, что это лишь необходимая *подготовка* к новым открытиям и читательским удовольствиям, знали, для чего нужно справиться с очередной трудностью.

Вот первоклассники «размечают» текст для чтения по ролям. Им понятно, что без такой разметки будет сложно распределить роли при чтении, вряд ли удастся «сыграть» героев произведения, передав голосом их характер, настроение, появится много ошибок и чтение получится неинтересным. Поэтому они так усердно и *сознательно* трудятся, определяя, кому из героев принадлежат те или иные слова. Начинающие читатели хорошо знают, что их труд будет вознагражден: чтение по ролям прозвучит несколько раз, ребятам удастся попробовать себя в нескольких ролях и, вполне возможно, потом будет инсценирование произведения и прямо на уроке состоится импровизированный спектакль.

А вот второклассники дорабатывают свои творческие подражания по книге Э. Распэ о бароне Мюнхаузене. Каждый сочинил свою главу: придумал новое приключение для барона, записал его. Потом было обсуждение этих работ в классе, и каждому были даны разные советы и сделаны замечания. Теперь предстоит еще раз переписать свой текст, учтя советы одноклассников и учителя. Это непросто и, может быть, не так уж весело… но уже готовится книжка «Наш Мюнхаузен», куда войдет произведение каждого второклассника, а там и праздник, где будет переоде-

вание в костюм Мюнхаузена (сюртук, треуголка и даже трубка!) и новоиспеченные «врали» будут удивлять своими фантазиями одноклассников, учителей и родителей. Такая *мотивированность* помогает ребятам преодолеть неизбежные трудности, мобилизует их творческий потенциал.

Подчеркну: это *культурная мотивация*. Те же мотивы движут актерами, которые готовятся к спектаклю, или писателями, работающими над книгой. Культурная мотивация принципиально отличается от укоренившейся в массовой школе *мотивации отметкой*, которая специфична для школы и не имеет аналогов в культуре. Мотивация отметкой перестает работать, как только завершается период ученичества, и подросток нередко оказывается беспомощным, лишившись привычных стимулов.

«Ничего не стоит внимание или интерес ребенка, если их стимулом является боязнь наказания или ожидание награды», – эти слова Выготского правомерны и по отношению к отметке, являющейся своего рода идеальной моделью и наказания, и награды. «Мы можем быть уверены, – продолжает психолог, – что развиваем в детях интерес не к шитью или арифметике, хотя ребенок прилежно шьет или считает, но интерес к конфетке, которую он должен получить в награду, или боязнь остаться без сладкого, если он провинится» [25].

Педагогические преимущества культурной мотивации бесспорны. Даже в условиях тотального оценочного обучения она неизбежно «отодвигает» отметку, способствующую расслоению детского коллектива на отличников, хорошистов, троечников и двоечников, на второй план и устанавливает между детьми *отношения равенства, взаимного уважения и интереса*. Ведь почему не признать, что у разных детей получились разные (в том числе и по уровню), но *по-своему интересные* работы? И в обсуждении сыгранных ролей, творческих работ акцентировать *не их уровень*, а то самое *своеобразие*, индивидуальные находки и решения? И если мотивация отметкой возбуждает в детях честолюбие и комплексы неполноценности, то культурная мотивация естественным образом воспитывает интерес и уважение к одноклассникам, которые служат основой для воспитания интереса и уважения к людям и далее – к культурным завоеваниям человечества.

Ставя в центр внимания *позитивные*, а *не негативные* проявления наших учеников, мы решаем одновременно несколько педагогических задач.

Во-первых, мы благотворно влияем на складывание *представлений учащихся о самих себе***,** формируем оптимальную для процесса воспитания по-

[25] Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 119.

зитивную «я-концепцию»: хорошо известно, что человек ведет себя в зависимости от того, каково его представление о себе. Формирование позитивной «я-концепции», как считает С. Соловейчик, составляет залог успеха воспитания. «… Чтобы изменить поведение ребенка, я могу лишь одно: влиять не на это поведение, а на я-образ, который постепенно складывается в сознании ребенка, становится его основой правды о себе. Поведение ребенка – знак, сигнал, по которому мы можем судить, правильно ли идет воспитание. Но очевидно, что для получения хороших вестей мы должны действовать не на сигнал (поведение), а на самый источник вестей, на я-образ» [26].

Во-вторых, мы позволяем каждому ребенку продвигаться в ученье *по-своему* и *в своем темпе.* Одни дети охотней пишут, другие – говорят; одни склонны к актерству и игре, другие – к анализу и рефлексии; кто-то предпочитает публичные выступления, а кто-то – камерное обсуждение в группе из трех-четырех человек. Не акцентируя внимание на неумении того или иного ребенка, например, письменно выразить свои размышления, мы можем судить о его продвижении в ученье по его успехам в других учебных жанрах. Постепенно, в том числе и в процессе знакомства с письменными рассуждениями одноклассников, этот ребенок справится с трудным для него учебным жанром.

В-третьих, мы создадим в классе атмосферу взаимного уважения и интереса, которая станет коренным качеством той самой *среды,* которая, по мнению Л.С. Выготского, и является реальным воспитателем. «И в бурсе, и в старой гимназии, и в кадетском корпусе, и в институте благородных девиц, как и в школах Греции, средневековья и Востока, воспитывали всегда не учителя и наставники, но та школьная социальная среда, которая устанавливалась для каждого отдельного случая» [27]. Показателен также пародийный образ, предложенный Выготским: «Как садовник был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка. Но садовник влияет на прорастание цветка, повышая температуру, регулируя влажность, изменяя расположение соседних растений… то есть опять-таки косвенно, через соответствующие изменения среды. Так и педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка» [28]. Атмосфера взаимного уважения и интереса, сложившаяся в школьной среде и *не зависящая от уровня успешности отдельного ученика*, помогает воспитать интерес и уважение *к человеку как*

[26] Соловейчик С. Педагогика для всех. М., 1989. С. 287.
[27] Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 82.
[28] Там же. С. 83–84.

таковому – независимо от его положения в обществе, уровня интеллекта, национальной принадлежности и множества других факторов.

В-четвертых, занятия литературой, работа с книгой, сам процесс чтения и перечитывания, наблюдения над текстом, сочинительство, обмен читательскими интерпретациями с одноклассниками и учителем, мысленный диалог с авторами и многое другое, происходящее на уроках, в случае *позитивного исхода* учебных ситуаций, накрепко свяжется («замкнется» – в терминологии Л.С. Выготского) в сознании наших учеников с эмоциями успеха, творческого подъема, исследовательского азарта и удовольствия. А. Маслоу напоминает о том, что процесс познания сопровождается чувствами, связанными «с *постижением, озарением, инсайтом* … доподлинное счастье человека связано именно с этими мгновениями причастности к высшей истине» [29]. Можно не сомневаться в том, что такое «позитивное замыкание» будет способствовать приверженности наших учеников к чтению, книжности, литературе далеко за рамками школы.

И, наконец, важно и то, что школа – это не только работа на будущее, но и сегодняшняя жизнь наших учеников, в течение которой они могут испытывать счастье или разочарование. Создав в школе позитивную атмосферу, мы преподадим детям бесценный урок оптимизма, приятия жизни и терпимости к разным ее проявлениям. «Одной из целей образования должно быть обучение тому, что жизнь представляет ценность», – полагает А. Маслоу [30].

Опорой для позитивной установки педагогу может служить сформулированный Ш. Амонашвили *закон педагогического терпения*: педагог не имеет права ждать от своих усилий быстрого результата, но обязан верить, что этот результат непременно будет достигнут, и прикладывать для этого все силы [31].

В результате создания культурной мотивации и позитивной атмосферы обучения возникают условия для создания *воспитывающей и обучающей среды*.

«… Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды», – утверждает Л.С. Выготский [32]. В нашем случае к слову «воспитание» в цитате из сочинения Выготского необходимо добавить слово «обучение».

---

[29] Маслоу Абрахам Г. Мотивация и личность. СПб., 1999. С. 94.

[30] Маслоу Абрахам Г. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999. С. 183.

[31] Из публичного выступления Ш. Амонашвили. У Шалвы Александровича в личном опыте есть немало примеров, убеждающих в непреложности этого закона.

[32] Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 85.

Можно, вероятно, утверждать, что «воспитывающая» и «обучающая» – суть две характеристики *единой среды*, оптимальной для реализации заявленного образовательного подхода. Основанием для этого единства служит *природа художественного текста*, допускающего множество равноправных индивидуальных прочтений (интерпретаций), вовлеченного в интертекстуальные связи с другими произведениями художественной словесности, а также других искусств.

Действительно, сам процесс обучения, связанный с восприятием художественных текстов, предполагает *обмен читательскими версиями*, который возможен лишь в условиях налаженной межсубъектной коммуникации, которая, в свою очередь, предполагает умение и привычку слушать и слышать собеседника, интерес к мнению одноклассника, учителя, другого «умного взрослого». *Вовлеченность* художественного текста *в многообразные интертекстуальные связи* требует от начинающих читателей постоянного расширения читательского и в целом культурного кругозора.

Эта единая среда, одновременно обучающая и воспитывающая, естественно интегрирует процессы обучения и воспитания. Вот ее некоторые характеристики:

– достаточный уровень межсубъектной коммуникации членов учебного коллектива (умение и привычка реагировать на высказывание собеседника, обращаться к нему с вопросами; способность независимого суждения; установка на *понимание* собеседника);

– деятельностная природа (включая экспериментирование с текстом и создание *материальных продуктов* – подготовка и издание книжек по материалам собственных творческих работ, спектаклей и проч.);

– культурная насыщенность (организация книжных выставок с обязательным привлечением книг из детских домашних библиотек; посещение спектаклей, просмотр фильмов по произведениям, которые читаются в школе, и их обсуждение; встречи с писателями, иллюстраторами, актерами, книгоиздателями, библиофилами; организация домашнего чтения, выводящего за пределы школьного курса и др.);

– способность к читательскому сотворчеству.

Подробное описание этой среды требует специального исследования.

Механизм «запуска» единой обучающей и воспитывающей среды заложен в учебниках, рабочих тетрадях и методических рекомендациях для учителей. Впрочем, и сам учитель воплощает и гарантирует это единство, являясь личностью одновременно *обучающей и воспитывающей.*

Урок и учебная интрига

Урок как традиционная единица учебного процесса имеет в данной образовательной системе свои особенности.

А) Завершенность/незавершенность. Прежде всего, принципиальна двойственность урока по отношению к идее завершенности: с одной стороны, урок – *звено* в цепи системы уроков по данной учебной дисциплине, с другой стороны, урок – *самостоятельный* (завершенный) этап образовательной цепочки. Завершенность урока задается временными разрывами между отдельными уроками, предполагающими переход к занятиям другими учебными предметами или к внешкольной жизни:

– – – – – –

Разрывы могут быть разной длительности: от одного дня до нескольких месяцев (летние каникулы), но в любом случае это не *пустоты*. Они заполняются работой над домашними заданиями, в том числе при поддержке взрослых, размышлениями над проблемами, поставленными на уроке. Заполнению разрывов безусловно способствует организация культурной среды и проектная деятельность.

Каждый урок посвящен решению той или иной *учебной задачи*, строится на определенном *учебном материале*, нередко имеет свою *тему* – все это способствует самостоятельности (автономности) каждого конкретного урока в рамках учебного курса. Каждый учитель знает, что успешное завершение урока определяется не звонком, а исчерпанностью темы, реализацией образовательного потенциала учебного материала, продвижением в решении учебной задачи. Разрыв между уроками имеет не механический, но содержательный характер.

«Мостики» *от предыдущего урока к последующему* прокладываются с помощью неразрешенных, но актуальных и потому тревожащих ребенка вопросов, возникающих в ходе развития учебных ситуаций. Эти вопросы намеренно акцентируются учителем, на их основе строятся домашние задания. Открытые вопросы мощно стимулируют познавательную активность школьников, в том числе «вычерпывание» культурной среды: в поисках ответа, в попытке примирить обостренное вопросом противоречие дети буквально *впитывают* доступную им информацию, по собственной инициативе обращаются к книгам, учебникам, задают вопросы старшим. Так учебная ситуация развивается в разрывах между уроками.

Поэтому нередко в самом начале урока, до того, как прозвучал первый вопрос учителя, в классе можно увидеть две-три поднятых руки. Это значит, что дети помнят обсуждавшиеся на предыдущем уроке проблемы, размышляли над ними дома, в разговорах со сверстниками и старшими.

«Мостики» *от последующего урока к предыдущему* прокладываются с помощью специального этапа урока, суть которого заключается в *восстановлении предыдущего учебного контекста.* В начале урока учитель задает вопрос: «Чем мы занимались на прошлом уроке?» [33]. Припоминая пережитые учебные ситуации, дети воспроизводят, часто переформулируя (а нередко и углубляя) сделанные накануне наблюдения и выводы. Кроме *преодоления разрывов* между уроками, восстановление предыдущего учебного контекста способствует приобщению *значительного количества* учащихся к тем открытиям и наблюдениям, которые были сделаны *отдельными* учениками. Действительно, вербализуя и переформулируя наблюдения «первооткрывателей», дети *проживают* учебные открытия, которые постепенно становятся общим достоянием всего учебного коллектива [34]. Восстановление предыдущего учебного контекста протекает особенно продуктивно, если в классе сложилась традиция фиксировать наиболее значимые результаты уроков в виде схем, ключевых фраз или слов, итоговых текстов и т. д. *не только на доске*, но и на специальных листах-плакатах, что позволяет учащимся опираться на достигнутые результаты, учитывать сделанные наблюдения на протяжении всего актуального периода обучения.

Размышления над описанной двойственностью урока (автономность и в то же время связанность отдельного урока с последующими и предыдущими) заставляют вспомнить явление циклизации литературных произведений (циклы лирических стихов, а также циклы рассказов), широко распространенное в детской литературе. Каждое произведение, входящее в цикл, и самостоятельно, и одновременно связано со всеми другими произведениями цикла.

Б) Интрига и учебное событие. Если в традиционной системе обучения цель, а точнее учебная задача каждого урока сообщается

[33] Возможны другие варианты вопроса: какие наблюдения нам удалось сделать на прошлом уроке? какие вопросы мы обсуждали на прошлом уроке? и т. д.

[34] Отметим попутно, что потребность *проговорить* наиболее существенные наблюдения, сделанные на уроке, постоянно дает о себе знать; вероятно, процесс понимания в этом возрасте облегчается в процессе вербализации. Поэтому учителю иногда кажется, что дети «топчутся на месте», повторяя почти одно и то же – на самом же деле в это время происходит осознание наблюдений отдельных учеников другими учащимися.

детям, а в конце урока достигнутые результаты соотносятся с поставленной задачей (что усиливает автономность отдельного урока), то в нашей образовательной системе целеполагание имеет двойственный характер.

Детям, как правило, предлагается *игровая* задача – сочинить еще одну строфу для стихотворения; восстановить строчки, которые в Мишкиной книжке оказались залитыми малиновым соком; нарисовать картинки к считалкам; найти басни среди произведений других жанров и т. д. Учитель же, предлагая детям такие задачи, имеет в виду нечто совсем другое. Так сочинение новой строфы для стихотворения (например, двустишья для стихотворения Маршака «Воробей в зоопарке») требует от детей достаточно глубокого проникновения в художественный мир произведения, интуитивного (а иногда и аналитического) воспроизведения элементов художественной формы. Иллюстрирование считалок может быть шагом к открытию разновидностей этого жанра, восстановление «испорченных» строк необходимо для того, чтобы мотивировать первые шаги детского сочинительства. По тому, как точно дети отыщут басни среди произведений других жанров, учитель может понять, насколько освоена детьми поэтика этого (или любого другого) жанра; с другой стороны, это задание может выполняться и на первом этапе работы с баснями – в этом случае оно зафиксирует исходные представления детей о том, что же такое басня (любой другой жанр).

Так мы освобождаем детей от груза образовательных забот, который является для них пока непосильным, а потому вредным, и предоставляем им право и возможность обсуждать актуальные для них вопросы, заниматься естественными для них (но нагруженными образовательным смыслом), по возможности *привычными* и одновременно *увлекательными* вещами.

Двойственность учебных задач создает предпосылки *учебной интриги*. *Прогнозируя* действия детей в связи с тем или иным заданием, учитель *планирует учебные события*, энергично ведущие к решению образовательных задач. Дети же до поры до времени не догадываются об образовательной перспективе своих действий.

Например, классификация считалок, или открытие жанровых разновидностей считалок, происходит следующим образом. Детям предлагается три разных считалки, каждая из которых представляет определенную жанровую разновидность:

Стакан, лимон,
Выйди вон
(считалка *с перечислением*);

Вышел месяц из тумана,
Вынул ножик из кармана.
Буду резать, буду бить –
Все равно тебе водить!
(считалка *сюжетная*);

Икете, пикете, цокоте, мэ,
Абуль, фабуль, доменэ.
Ики, пики, граматики,
Бац!
(считалка *заумная*).

Дети должны выбрать любую (одну!) считалку и нарисовать к ней картинку. Интрига заключается в том, что учитель заранее знает, и это многократно проверено, что дети почти никогда не рисуют картинок к заумным считалкам («Икете, пикете…»), так как в них *нет значимых слов* и детскому воображению буквально не за что ухватиться.

Итак, считалки записаны на доске, разделенной на три равные части. Дети прикрепляют свои рисунки на ту часть доски, где записана выбранная ими считалка. Когда этот процесс заканчивается, оказывается, что одна часть доски осталась пустой!

Произошло *учебное событие*. Его основные признаки – неожиданность, непредсказуемость для детей, а также то принципиальное обстоятельство, что оно имеет к ним, детям, непосредственное отношение. Событие произошло *с ними*! Это они рисовали картинки к считалкам, могли выбрать любую из трех, но одну никто не выбрал! Учителю даже не приходится спрашивать – почему? Вопрос уже написан на лицах детей, ситуация сама по себе вопросительная и требует разъяснений.

Описанная ситуация – вызревание вопроса в момент удивления – высшая точка урока, его *эмоциональная кульминация*. Далее следует учебная рефлексия и прямой путь к *познавательной кульминации* – к открытию жанровых разновидностей. Сначала выделяются *заумные* считалки, которые дети связывают то с древними заклинаниями, то с языком инопланетян. Задавая авторам рисунков вопросы о том,

почему они выбрали одну из двух считалок, легко выявляются их характерные признаки – наличие действия, сюжета в одной и перечисление не связанных между собой предметов – в другой (в одном из классов дети назвали их *хозяйственными* считалками).

В других случаях учебная интрига может не укладываться в отдельный урок, а захватывать достаточно большой отрезок учебного процесса. Так выстраивая работу с образом Пеппи по книге Астрид Линдгрен «Пеппи Длинныйчулок», мы прежде всего имели в виду открытие детьми сходства этой героини с фигурой циркового клоуна. Именно поэтому мы предлагаем детям нарисовать в рабочей тетради серию портретов Пеппи – в точном соответствии с описаниями Линдгрен. Сравнение этих рисунков с образцами клоунского грима и клоунских костюмов, представленных в рабочей тетради, довершает наблюдения детей и приводит к открытию.

Такого рода учебные интриги заложены в учебные пособия по нашей программе, прокомментированы в методических пособиях. Но самый лучший материал для учебных интриг появляется в живом развитии конкретных учебных ситуаций, поэтому без понимания и поддержки учителей наш методический замысел может оказаться малоэффективным.

Наивный реализм и эстетическое восприятие

Что мы обсуждаем на уроке литературного чтения – картины природы, поступки людей – или стихи, прозу, замыслы авторов, законы и странности фольклора и литературы?

Основное отличие нашего образовательного подхода от традиционного, представленного в большинстве программ по литературному чтению, заключается именно в ответе на этот ключевой вопрос. Что, собственно, дети узнают на этих уроках, чему учатся? Получают новые сведения о природе, жизни людей, обсуждают их поступки, образ жизни – или открывают для себя и постигают новую – художественную – реальность, в которой природа и человеческая жизнь отражаются причудливо и не всегда правдоподобно?

Наш ответ однозначно выбирает второе: поскольку литература – это словесное *искусство*, мы и должны помочь детям разобраться

в законах этого искусства, обнаружить *искусность* авторов и творцов фольклорных произведений (в чем она проявляется? как отличить подлинное, талантливое произведение от коммерческой подделки?), научить различать разные жанры фольклора и литературы, помочь заметить законы, по которым живут эти жанры, а также прислушаться к собственным читательским впечатлениям, сравнить их с впечатлениями сверстников и опытных читателей.

Предметная зона урока литературного чтения – это не природа и не поведение человека, а творчество писателей, законы художественной словесности (фольклора и литературы), а также наше читательское сотворчество, без которого художественный текст остается мертвым и не имеющим смысла. Наивному *(наивно-реалистическому)* чтению, при котором читатель реагирует не на само произведение и заключенное в нем авторское высказывание, а всего лишь на его жизненный материал, мы противопоставили чтение *эстетическое*, предполагающее внимание не только к жизненному материалу (то есть тому, *о чем* написано произведение), но и к его форме *(как написано)* и смыслу *(что сказано)*. Важным и увлекательным оказалось также пронаблюдать, как работает писатель: откуда берет сюжеты, героев – из жизни или из головы; как меняется произведение от замысла, наброска, черновика – к окончательному варианту; кто еще, кроме писателя, участвует в судьбе произведения (так мы выходим на деятельность переводчиков и художников-иллюстраторов); как и почему фольклорные сказки, загадки, небылицы попадают в авторские произведения и что с ними при этом происходит – и многое, многое другое.



Как мы и предполагали, оказалось, что все эти вопросы очень интересуют наших учеников; проблемы, «запущенные» на уроках, легко и естественно переходят в обсуждения на переменах, в форумах, в разговоры с родителями и старшими детьми. Но при одном условии: *учебный материал должен соответствовать возрасту и осваиваться в деятельности, в творческой благожелательной атмосфере.*

Важно также опереться на *дошкольный опыт* вхождения в художественную словесность – и особенно значим здесь опыт использования *считалок*, разгадывания *загадок* и игры со *скороговорками*.



Такой, казалось бы, нешкольный жанр, как считалка, готовит детей к восприятию поэзии. Дело в том, что считающий переводит руку с одного игрока на другого в четком соответствии с *ритмом* – делит рукой считалку на *ритмические отрезки* (стопы); все остальные проживают это деление в мысленном плане, пристально следя за движением руки считающего. Жесты, которыми сопровождается считалочный пересчет, являются телесным (кинестетическим) проявлением и *проживанием* считалочного ритма. Простейший ритм считалки в процессе «считания» (слово взято из детского обихода) буквально вживляется в детский слух, в детское восприятие и становится основой ритмического слуха ребенка, своего рода *канвой*, по которой позже смогут «вышивать» поэты разных времен и национальностей, в том числе и классики.

Придумывая многочисленные продолжения к считалкам, дети используют ритм и простейшую смежную рифмовку в своих импровизациях (а значит, проживают ритм и рифму в *авторской позиции*, в активной деятельности).

Раз-два-три-четыре-пять,
Вышел зайчик погулять.
Вдруг охотник выбегает,
Прямо в зайчика стреляет.
Пиф! Паф! Ой-е-ей,
Умирает зайчик мой!
……
Привезли его в больницу,
Там украл он рукавицу
(концовки, придуманные детьми)
Привезли его в палатку,
Там украл он шоколадку.

В учебной деятельности мы опираемся на действия, по природе свойственные считалке, поддерживая, акцентируя их (прохлопывание считалочного ритма, игры с мячом, ладошками).



Большое значение для литературного развития ребенка имеет и сочинение детьми собственных считалок, ориентированных на фольклорный образец – это тоже своего рода отклик на естественные процессы жизни считалки в детском сообществе (многие считалки появились именно в результате стихийного детского сочинительства).

Разгадывая загадки, дети вплотную сталкиваются с явлением поэтической образности, с «остранением» самых обыденных привычных предметов. Образный характер загадок хорошо виден, например, на рисунке из учебника «Секреты наших игр»:

Седьмое задание Совы

Какие овощи спрятались
в этих текстах?
Нарисуйте картинки.

Сидит старуха
На зава́линке,
Вся в запла́тках;
Кто ни пройдёт,
Всяк заплачет.

Алый сапог
В земле горит.

Сидит деви́ца
В тёмной темни́це,
А коса на улице.



Мишка
нарисовал так:



Зайчик
нарисовал так:













Разгадать загадку – значит «расшифровать» метафору, понять, что прячется за словами-заменами «девица», «темница», «сапог», «курица» и др. Причем в процессе разгадывания загадок дети «выдают» вовне свое решение-отгадку, в то время как в процессе восприятия образов в стихах этот процесс скрыт, и нам, взрослым, не дано понять, «расшифровывается» ли, опредмечивается ли в детском восприятии поэтический образ. Именно поэтому загадку можно считать своего рода тренажером, готовящим детей к восприятию поэтической образности.

Поясню свою мысль на примере заключительного отрывка из стихотворения Юрия Кушака «Что на что похоже»:

Похож на бабочку букварь,
Раскрытый на окне.
На ландыш – уличный фонарь,
Он чуть кивает мне.
И я над бабочкой сижу,
И я на ландыши гляжу,
И думаю о лете
И обо всем на свете…



Совершенно непонятно, совместит ли ребенок, читающий последние четыре строчки стихотворения, представления о букваре и бабочке, фонарях и ландышах; сможет ли нарисовать в воображении и оправдать образы букваря-бабочки и фонарей-ландышей – или эти четыре строчки просто поставят его в тупик (учтем еще и технические трудности, которые испытывает читающий ребенок-первоклассник). А ведь к этому образу-представлению, по сути дела, сводится весь поэтический смысл этого стихотворения. Между тем ребенок, имеющий опыт разгадывания загадок, с большей вероятностью сможет воссоздать этот поэтический образ.

Дело в том, что в стихах все эти факторы художественной выразительности – ритмика, рифма, остранение, образность – представлены в сложном сочетании, переплетении и не имеют выражения в деятельности: ритм как бы прячется за привычными словами, уступает первенство словесному ударению; образность не «выходит наружу», как это происходит в загадке/отгадке. Если же все эти факторы художественной выразительности были прожиты в играх с фольклорными жанрами, то и ритм, и рифмовка, и образность, и остранение, а также многие другие факторы распознаются в стихах, дети реагируют на них, осознанно или неосознанно, их слух и зрение уже настроены на них. Именно поэтому опыт ритмического пересчета и разгадывания загадок готовит детей к восприятию стихов, является своего рода пропедевтикой полноценного восприятия поэзии.

В современном социуме приходится констатировать кризис детского игрового фольклора, а возможно, и сильнейшее преобразование детской субкультуры в целом.

Кризис этот связан с угнетением игровых фольклорных жанров в детском сообществе в результате сокращения дворового пространства в крупных городах, а также в связи с ценностной переориентацией родителей на обучение дошкольников, младших школьников и млад-

ших подростков в разного рода студиях, центрах развития и др. Немалую роль в формировании кризиса игрового фольклора сыграли также телевидение и компьютерные игры, способствующие выключению ребенка из детского игрового сообщества. Как результат этих процессов мы наблюдаем сегодня резкцое сокращение разновозрастных спонтанных детских групп – обычной среды бытования детского игрового фольклора, а значит и угнетение самого детского фольклора, постепенное вытеснение его на периферию детской субкультуры. Именно поэтому необходимо «отыграть» наиболее актуальные для литературного развития ребенка фольклорные жанры – считалку, скороговорку, загадку – в условиях школьного обучения, а также разобраться в том, как живут эти жанры и как они устроены.

Этим задачам посвящена рабочая тетрадь для первоклассников «Мы и наши игры» и учебник-практикум для второклассников «Секреты наших игр».





Работа с малыми фольклорными жанрами – это самое начало вхождения младшего школьника в художественную словесность. Впереди знакомство с явлением художественного перевода, с непростым и увлекательным процессом рождения художественного произведения, медленное чтение классических детских книг, обмен читательскими версиями и наблюдениями, сочинение подражательных произведений, разыгрывание спектаклей по собственным произведениям, запись видеороликов, съемки мультфильмов и многое другое.





Об открытых и закрытых вопросах

В последнее время в практике массовой российской школы широко используются так называемые *закрытые вопросы* (или *задания закрытого типа)*, привычные в системах образования развитых государств мира. Их своеобразие по сравнению с привычными вопросами *открытого* типа заключается в наличии готовых формулировок (ответов). Существуют задания закрытого типа, требующие *выбора альтернативных ответов*, *множественного выбора* (то есть выбора одного из нескольких вариантов ответа), *восстановления соответствия* или *восстановления последовательности* [35].

Сегодня область применения закрытых вопросов практически ограничена сферой диагностики (в качестве тестовых заданий). Между тем размышления над спецификой закрытых вопросов, навеянные знакомством с исследованием грамотности чтения выпускников 9 классов в рамках международного проекта PISA, позволяют высказать предположение о продуктивности вопросов (заданий) закрытого типа и *в целях обучения* (а не только контроля).

[35] Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Народное образование, 2000..

Дело в том, что в практике обучения, утвердившейся в массовой школе, неразрывно слиты два противонаправленных процесса: я имею в виду процессы *понимания* (или смыслопорождения) и *текстопорождения.*

Действительно, с одной стороны, школьники должны *понять, осмыслить* учебный материал, с другой – им необходимо *просигнализировать* о своем понимании. В ситуации открытого вопроса информация о понимании (а также непонимании, псевдопонимании, частичном понимании) передается с помощью некоего текста, создаваемого школьником. При этом «сбой» может произойти как на стадии понимания (в границах внутренней речи), так и на стадии порождения текста (ответа). Учитель в этом случае получает от ученика сложно устроенный продукт, который может содержать как ошибки понимания, так и ошибки текстопорождения – причем «расслоить» этот продукт и определить характер ошибки оказывается не всегда просто, а иногда и невозможно (речь идет здесь в первую очередь о предметах гуманитарного типа: в точных науках тексты, в том числе и ученические, более формализованы и потому более жестко манифестируют характер понимания).

Заметим, что в ситуации открытого вопроса внимание как учащихся, так и учителей по преимуществу концентрируется на процессе текстопорождения; процесс понимания, мыслимый как само собой разумеющийся, как-то выпадает из поля зрения педагогов и «заслоняется» впечатлением от предъявляемого учеником текста. Успешными оказываются дети, способные строить развернутые тексты – как устные, так и письменные; «понимающие» же, но немногословные или говорящие кратко, невыразительно, невнятно дети оказываются неудачниками и редко заслуживают одобрения учителя.

Часто школьники получают от педагогов установки, прямо ориентирующие их на характер (и даже объем) порождаемого текста. Подобные рекомендации («отвечай полным ответом», «сочинение должно быть не менее трех страниц» и др.) широко практикуются в школьном обучении. Совершенно очевидно, что такие установки не только наносят вред процессу понимания, но и способствуют формированию негативных личностных качеств – таких, как пустословие, спекуляция способностью к разглагольствованию и в перспективе – лицемерие и угодливость.

Размышляя над спецификой открытых и закрытых вопросов в ходе анализа результатов, которые продемонстрировали российские школьники в рамках международного исследования функциональной гра-

мотности чтения PISA (Programme for International Student Assessment), коллектив российских авторов замечает:

«Литература по тестированию до сих пор не дала объяснения, какие формы ответов – на выбор или свободноконструируемые – можно признать наилучшими как для исследования учебных достижений учащихся, так и для измерения результатов учения. В некоторых исследованиях, например, показано, что задания с выбором ответа и со свободноконструируемым ответом проверяют *различные умения*, требуют для своего выполнения *умственной деятельности разного характера* (курсив мой. – *Т. Т.*)» [36].

И хотя приведенное замечание связано с размышлениями о преимуществах открытых *(свободноконструируемых)* или закрытых *(на выбор)* вопросов *для исследования учебных достижений учащихся* и *для измерения результатов учения* (то есть находится в сфере диагностики), оно весьма существенно и для идеи обучающего потенциала закрытых вопросов. Действительно, мы, вероятно, можем не только *проверять* различные умения и способность к умственной деятельности разного характера с помощью этих двух типов вопросов, но и *формировать разные* умения и способности.

В связи с поставленной проблемой необходимо отметить сложившийся в российской школе (по крайней мере это безусловно для предметов гуманитарного цикла) дисбаланс между вниманием методистов и учителей-практиков к процессу текстопорождения учащихся, с одной стороны, и к процессу понимания, с другой: понимание явно «заслонено» высоким статусом текстопорождения. Это видно хотя бы по тому, какое время отводится в школе для так называемого *развития речи* (читай: текстопорождения); в начальной школе это едва ли не приоритетное направление в сфере гуманитарного образования учащихся. Между тем развитие речи, игнорирующее всю серьезность и сложность процесса понимания, оказывается пустышкой, фарсом, пустословием. Развитие речи учащихся в этой ситуации не может не сводиться к усвоению набора речевых штампов и формированию навыка по манипулированию ими. Думаю, каждому педагогу-словеснику приходилось наблюдать (испытывая при этом не то отчаяние, не то бессилие), как вполне успешный школьник, ненадолго задумавшись над поставленным к тексту вопросом, с легкостью «достает» из расхожего запаса готовый безликий и безличностный штамп, грубо

[36] Международная программа PISA 2000. Примеры заданий по чтению, математике и естествознанию / Составители Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, Л.П. Краснокутская, К.А. Краснянская. М., 2003. С. 10.

игнорирующий как индивидуальность текста, так и логику поставленного вопроса…

«Процесс текстопорождения… является претворением недискурсивной внутренней речи автора в дискурсивные формы языка», – пишет В. И. Тюпа 37. В этих словах четко выразилась безусловная взаимозависимость процессов понимания и выражения этого понимания в слове. Подчеркнем лишь абсурдность усилий *претворения в дискурсивные формы языка* несостоявшейся или поверхностной, ложной *недискурсивной внутренней речи автора* (в нашем случае ученика, ребенка). Ясно, что без специального и пристального внимания к процессам, протекающим в сфере внутренней речи учащихся, работа над совершенствованием способов экстериоризации «черного ящика» (детского понимания) является пустым формализмом.

Совершенно не случайно в международном исследовании грамотности чтения, ориентированном преимущественно на процесс понимания, российские школьники показали низкие результаты. По мнению авторов аналитического отчета, одна из причин неудачи заключается в том, что «школьники 15-летнего возраста были мало знакомы с заданиями тестового характера, предлагавшими отметить верный ответ из предложенных, что требует строгости мышления, точности мысли» 38. Этот вывод, заметим, можно истолковать двояко: чего же все-таки не хватило российским школьникам – *опыта знакомства с заданиями тестового характера* или, что принципиально более важно, *строгости мышления и точности мысли*?

А что, если отсутствие такого опыта и есть одна из причин несформированности точности мысли? Вполне возможно, что введение разных типов закрытых вопросов в повседневную практику обучения может реально изменить положение.

Насколько мне известно, параметр *закрытости – открытости* заданий и вопросов не учтен в методике начального обучения, в том числе в методике преподавания филологических дисциплин. Здесь приняты другие основания для классификации. Так, выделяются, например, вопросы, *обращающие внимание детей к фактам произведения,* вопросы *на подтекст произведения* или вопросы, *помогаю-*

[37] Тюпа В. И. Аналитика художественного. Введение в литературоведческий анализ. М., 2001. С. 187.

[38] Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (краткий отчет) / Авторы-составители Г. С. Ковалева, Э. А. Красновский, Л. П. Краснокутская, К. А. Краснянская. М., 2002. С. 13.

щие выработать собственное отношение к фактам произведения[39]; вопросы, направленные *на проверку понимания прочитанного,* выявляющие *умение учеников осмыслить роль художественной детали в произведении* или *умение зрительно конкретизировать словесный образ*[40]. Мы видим, что такого рода типологии вопросов связаны с тем, *о чем спрашивается (что проверяется)*, а не с тем, *как (в какой форме) спрашивается* – между тем именно *форма предъявления* вопроса служит основанием для разделения всех вопросов на *открытые* и *закрытые*.

Обратившись к учебникам по литературному чтению для начальной школы, мы обнаружили там определенное число закрытых вопросов. Так, в учебнике Н. А. Чураковой для 3 класса один из вопросов к русской народной сказке «Сивка-бурка» выглядит так:

«С какой целью Елена Прекрасная проводит испытание женихов: а) выяснить, кто самый сильный и ловкий? б) выяснить, у кого есть связь с волшебным миром? Докажи свой ответ, обращаясь к тексту»[41].

В этом же учебнике басня Эзопа «Лисица и лев» (из текста басни исключена мораль) сопровождена следующим вопросом:

«Как ты думаешь, какой вывод сделает Эзоп из этой басни:

а) Басня показывает, что и к страшному можно привыкнуть.

б) Басня показывает, что и трусливый зверь может стать храбрым.

в) Басня показывает, что «не так страшен черт, как его малюют»?[42].

Не вступая с автором учебника в дискуссию по существу поставленных вопросов, отмечу, что не вижу адекватного возрасту способа удержать заданные в процитированных вопросах смыслы в форме открытого вопроса.

Действительно, мы видим, что вопросы закрытого типа *открыто направляют* размышления ребенка по избранному педагогом руслу, предлагая проверить предложенные версии. Здесь нет места пресловутым *наводящим* вопросам: педагог (или ученый-методист, автор учебника) *свободно* определяют актуальные учебные траектории, и ребенку не приходится реконструировать замысел учителя и мучительно догадываться, к чему все-таки он пытается их «подвести».

---

[39] Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2000. С. 151.

[40] Рыжкова Т. В. Литературное развитие младших школьников. СПб., 2004.

[41] Чуракова Н. А. Литературное чтение. Часть I. Учебник для 3 класса. Самара, 2000. С. 27.

[42] Там же. С. 56.

Неудивительно, что, осознав однажды специфику закрытых вопросов и задумавшись над их обучающими возможностями, мы обратились к собственным учебникам, работа над которыми продолжается вот уже в течение пятнадцати лет [см., например, 4]. И *обнаружили* в собственных учебниках все те же закрытые вопросы, про существование и тем более преимущества которых во время создания учебников мы даже и не догадывались…

Конечно, наши закрытые вопросы были органично вписаны в игровой учебный контекст и варианты ответов не были означены характерными А), Б), В). Так, в учебнике для 1 класса «Мы и наши игры» каждый вариант ответа связан с «мнением» одного из условных героев (Зайчик, Мишка, Лисичка и Белочка).

Одно из заданий посвящено здесь форме записи считалки.

Первую считалку Зайчик записал так:

Со второго этажа полетели три ножа: желтый, красный, голубой – выбирай себе любой.

Лисичка – так:

со второго этажа полетели
три ножа желтый красный
голубой выбирай себе любой

А Белочка – так:

Со второго этажа
Полетели три ножа.
Желтый, красный, голубой,
Выбирай себе любой.

Каждому казалось, что он записал считалку правильно.

А как думаешь ты?

Подумай, чем различаются записи Зайчика, Лисички и Белочки? А как ты записал считалки в своей тетради – как Зайчик, Лисичка или Белочка?

Предложенные здесь от имени условных героев варианты записи считалок были в свое время «подсмотрены» нами у первоклассников и являются для наших учеников легко узнаваемыми и естественными (что и позволяет сформулировать заключительный вопрос этого задания, рассчитанный на соотнесение выбранной каждым учеником формы записи с тем, как записали считалку условные герои – и так направить внимание учащихся на собственные действия).

Варианты записи считалки, представленные в задании, позволили нам акцентировать как минимум три актуальных для письменной фиксации поэтического текста элемента: границы стихотворных строк, знаки препинания, использование прописных и строчных букв. Заключительные вопросы задания, сформулированные по поводу вариантов ответа (собственно, вопрос здесь заключается в том, как правильно записать считалку), *«открывают»* вопрос и дают место собственному детскому слову. Но слово это уже не совсем наивное – оно *умудрено* проверкой «чужих» (не собственных, не принадлежащих конкретному ребенку) предположений.

По воле авторов наши условные герои на страницах учебников то и дело «вели себя» по-разному, но всякий раз демонстрировали именно те варианты решений, которые могли бы появиться (и в других ситуациях появлялись) из уст или из-под пера наших маленьких учеников. Поэтому наши закрытые вопросы, точнее, представленные в них варианты ответов всегда находили в детском коллективе горячих сторонников и рождали дискуссии; кроме того, эти вопросы далеко не всегда имели единственный правильный ответ.

Очевидно, что поддержка детского разноречия с помощью закрытых вопросов – это только одно из множества методических решений, которые могут быть подсказаны формой закрытого вопроса.

Обучающий потенциал заданий закрытого типа связан еще и с тем, что в основе большинства из них (по крайней мере это справедливо для заданий множественного выбора) лежит *процедура сравнения* и *мысленный эксперимент*. Действительно, чтобы выбрать правильный, с точки зрения ребенка, вариант (или варианты) ответа, ему необходимо «перебрать» в уме все предложенные способы ответа на поставленный вопрос. Процесс такого «перебирания» состоит в поочередной *подстановке, попытке приспособления* разных вариантов ответа к заданной ситуации или к тексту – а это и есть сравнение версий и мысленный эксперимент. Выбор предпочтительного ответа есть не что иное, как результат сравнения вариантов и мысленного экспери-

ментирования по проверке версий, по «отсеиванию» ложных и выбору адекватного варианта.

Мы видим, что понятые таким образом задания закрытого типа ставят ребенка в активную деятельностную позицию, по-своему страхуют процесс обучения от привычной в школе репродукции и ориентации на расхожий штамп.

В заключение подчеркну, что теоретическое осмысление и практическое воплощение обучающих возможностей заданий закрытого типа в разных предметных областях представляется увлекательной методической перспективой.

Проблема развития речи: перспективы решения в рамках инновационных образовательных систем

Если мы закроем дверь перед заблуждениями,
то как войдет истина?
Рабиндранат Тагор

Развитие речи школьников – как младших, так и старших – является одной из самых часто упоминаемых проблем современной школы. Педагоги постоянно жалуются, что дети говорят плохо, что их речь бедна, однообразна, безлика.

«Вспоминается случай, которому я был свидетель,– пишет Ю. М. Лотман.– Идет урок, посвященный творчеству И. А. Гончарова. Ученик вяло произносит:

– Тут автор яркими красками живописует…

– А ты сам-то читал? – спрашивает его педагог.

– Ага,– отвечает тот.

– Ну и как?

– Тягомотина,– заключает ученик» [43].

Зарисовка Ю. М. Лотмана оказывается актуальной и сегодня: ученый четко указал нам на процесс, который буквально захлестнул массовую школу и по отношению к которому проблема речи учащихся, несомненно, *вторична.* Я имею в виду своеобразное раздвоение личности школьников, постепенно улавливающих и со временем осознающих, *что* и *как* лучше говорить в школе. Немалую роль играет в этом

[43] «Слова – это двери в коридор, у которого нет конца» (из лекции, прочитанной в 1991 году группе учащихся и преподавателей Московского Культурологического лицея) // Лицейское и гимназическое образование. 2000. № 4. С. 44–45.

отметка, подстегивающая ребенка на этом, не побоимся оценочного суждения, *неверном* пути. В случае, описанном Ю. М. Лотманом, ситуация разрешилась удачно: учитель вовремя прервал лицемерную игру и, как следствие, пустопорожнюю речь.

Ролевая позиция «ученик», востребованная в школе, нередко оказывается лежащей совсем не в той плоскости, в которой протекает повседневная жизнь ребенка, насыщаясь опытом общения с людьми, формирующимися ценностями и духовными образцами. В этом случае школа не становится той площадкой, на которой повседневный опыт может быть осознан, обогащен, вписан в границы культуры.

Издание сборников «100 золотых сочинений», «Русская литература в кратком изложении» и проч., освобождающих школьников от необходимости самостоятельного чтения и размышлений [44], откровенно насаждающих жонглирование отчужденными от каждой конкретной личности штампами, является, безусловно, не причиной, а *следствием* господствующих в современной школе образовательных практик. В их основе – *фиктивно-демонстративная* позиция педагогов, в том числе авторов учебных пособий.

Эту позицию отличают интерес к *внешнему результату* обучения (в ущерб вниманию к *процессам постижения* той или иной предметной области каждым индивидом), *репродукция*, то есть воспроизведение готового и не подлежащего обсуждению знания, горячий *интерес к отметкам* (именно они, а также события, с ними связанные, обсуждаются за рамками урока и учениками, и педагогами) при фактическом отсутствии интереса к учебному материалу, стремление всячески *облегчить* процесс ученья и труд учителя, *приоритет дисциплины* над познавательным интересом, а также неизбежные *угнетение мыслительных процессов, скука и фальшь*.

В младшем школьном возрасте эта позиция оборачивается «заглядыванием в рот» учителю, постоянным стремлением малышей *отгадать*, какого ответа ждет от них учитель (который тем временем пытается *«подвести»* детей к правильному ответу, задавая пресловутые *«наводящие»* вопросы – вот уж действительно слова говорят сами за себя!), что, несомненно, препятствует формированию независимого мышления и самостоятельной человеческой позиции. В среднем

[44] Между тем И. Бродский полагал, что «для человека, начитавшегося Диккенса, выстрелить в себе подобного во имя какой бы то ни было идеи затруднительней, чем для человека, Диккенса не читавшего. И я говорю именно о чтении Диккенса, Стендаля, Достоевского… а не о грамотности, не об образовании» (Бродский И. Нобелевская лекция / Сочинения И. Бродского. Т. 1. СПб., 1992. С. 12). Авторы же этих изданий перекрывают один из основных каналов, по которым подрастающие дети могут приобщиться к чтению.

возрасте неизбежны конфликты с педагогами, бунт, агрессивное заявление себя, потеря интереса к ученью. Старшие школьники, чувствующие себя успешными в данной образовательной парадигме, уже готовы к «соглашению» с учителями, конъюнктуре вступительных экзаменов и дальнейшему «продвижению по службе». Общий результат – торможение развития школьников, формирование ложных ценностей, которые отныне будут препятствовать процессам личностной актуализации и осознания собственной индивидуальности.

Что касается речи, то наблюдается формирование своего рода *школьно-нешкольного двуязычия*: за пределами школы – живая естественная речь, на уроке – говорение (письмо) по образцу, безликость и убожество. Своего рода речевое лицемерие.

Об аналогичном явлении писал К. Чуковский еще в 30-е годы прошлого века:

«У многих и сейчас существует как бы два языка: один для домашнего обихода и другой для щегольства "образованностью"» [45].

Беда заключается не только в описанном раздвоении, но также и в том, что естественная речь ребенка-школьника отчуждается от процесса обучения и развивается за пределами территории культуры, ища средств выразительности в жаргонах, арго и нецензурной лексике.

Развитие речи школьников *неразрывно слито* с процессом развития мышления, воображения, учебного творчества. «Мысль не выражается в слове, но совершается в слове», – утверждает Л. С. Выготский [46]. Совершенно очевидна *тщетность любых попыток совершенствования системы развития речи школьников в рамках традиционных образовательных практик*, не претендующих на формирование самостоятельного мышления и развитие индивидуальности. Можно не сомневаться, что даже в том случае, если будет создан отдельный учебный предмет (самостоятельный урок) «развитие речи», за что ратуют многие педагоги (нам же эта идея представляется абсурдной), решение проблемы развития речи так и не сдвинется с мертвой точки.

Еще одна преграда, стоящая на пути решения проблемы развития речи, заключается в неспособности или нежелании педагогов учитывать природу человеческой речи, феномен которой не может быть понят на уровне здравого смысла. Не учитывается также сложнейший процесс овладения речью, имеющий как *общие закономерности*, объ-

[45] Чуковский К. Живой как жизнь. М., 1962. С. 119.

[46] Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1996. С. 306.

единяющие детей, так и *индивидуальные особенности*, разделяющие детей в их отношении к речи и определяющие их индивидуальные учебные траектории в овладении родным языком [47]. Приведем только один пример.

Л. С. Выготский:

«Исследование показывает, что внутренняя, смысловая, семантическая сторона речи и внешняя, звучащая, фазическая сторона речи хотя и образуют подлинное единство, но имеют каждая свои законы движения…

Известно, что внешняя сторона речи развивается у ребенка от слова к сцеплению двух или трех слов, затем к простой фразе и сцеплению фраз, еще позже – к сложным предложениям и к связной, состоящей из развернутого ряда предложений речи. Ребенок, таким образом, идет в овладении фазической стороной речи от частей к целому. Но известно также, что по своему значению первое слово ребенка есть целая фраза – односложное предложение. В развитии семантической стороны речи ребенок начинает с целого, и только позже переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов…» [48].

Если бы учитель осознавал описанное Выготским несоответствие движения смысловой и звучащей речи, может быть, не стал бы добиваться так называемого *полного ответа,* минуя слова-предложения, с помощью которых, вполне возможно, ребенок «схватывает» проблему и делает первые шаги к ее решению в слове…

Загруженные сверх меры учителя практически *не имеют* сегодня *доступа* к серьезным дидактическим и психолого-педагогическим исследованиям. Популяризация же их учеными-методистами затруднена в силу коммерческого характера большинства проектов, связанных с изданием учебников и методических материалов. Впрочем, учителя, ориентированные на трансляцию готового знания, *не имеют мотивации* для чтения ученых трудов: все, чему они должны научить детей, им давным-давно известно…

Сигналами педагогического отчаяния можно назвать появившиеся в последние годы многочисленные учебные пособия, направленные на формирование речевого этикета [49]. Вместо живой и искренней реак-

---

[47] См. об этом в статье: Максимова Н. В., Демина Е. В., Федюк О. А. Детские представления о слове: что делает ребенок со словом? // Дискурс. 2002. № 10. С. 143–149.

[48] Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1996. С. 306–307.

[49] См., например: Богданова Г. А., Кириченко Г. И. Речевой этикет. Рабочая тетрадь для учащихся 5–6 классов. М., 1997.

ции на чье-то приветствие, телефонный звонок или случайную встречу с приятелем эти брошюры предлагают набор этикетных безликих формулировок, в манипулировании которыми школьникам рекомендуется упражняться. Налицо все то же равнодушие к *внутренним* процессам, пустышка, установка на *внешний* результат, своего рода экспансия штампа за рамки школы.

Можно с уверенностью констатировать, что традиционная система обучения в решении проблемы развития речи *зашла в тупик*.

Между тем существует немало *альтернативных* образовательных систем, в которых проблема эта решается *весьма успешно*. Если говорить о младших детях, здесь в первую очередь необходимо назвать систему обучения первоначальным навыкам (чтение, письмо, счет), разработанную московским психологом Е. Е. Шулешко [50]. Легко и естественно решается эта проблема на уроках Школы диалога культур [51], ориентированных на учебный диалог. Таков же опыт французского движения «Новое образование» и ассоциации «Петербургское новое образование» [52]. По-своему решена эта проблема и в рамках Школы коммуникативной дидактики [53].

Во всех перечисленных образовательных системах дети *естественно* осваивают человеческую речь, *помогающую им* поделиться со сверстниками и учителем своими наблюдениями, размышлениями, мнениями, задать тревожащие их вопросы, выразить собственное отношение к той или иной учебной ситуации, проблеме, произведению классика или сверстника. Ученье, ориентированное на коммуникацию, развитие индивидуальности каждого ученика, креативную познавательную деятельность, свободное от фальши и дешевого заигрывания, с непреложностью ведет к развитию полнокровной речи, в которой это ученье, собственно, и осуществляется. Наверное, речь – это обратная сторона медали. Лицевая же ее сторона – это педагогическая идеология и дидактическая система.

Естественность решения проблемы развития речи в инновационных технологиях связана с *преодолением авторитарности* обучения, с подлинным *интересом* к ребенку. Здесь учитель осознает специфику детства и право каждого ребенка быть самим собой, в том числе

---

[50] См.: Шулешко Е. Е. Понимание грамотности. Обучение дошкольников чтению, письму и счету. М., 2001.

[51] Школа диалога культур. Идеи, опыт, перспективы. Кемерово, 1993.

[52] См.: Окунев А. А. Урок? Мастерская? Или… СПб., 2001.

[53] См.: Тюпа В. И. Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики // Дискурс. 1996. № 1. С. 17–22.

ошибаться, отвечать односложно, непонятно, совсем не так, как ответил бы он сам… Ведь речь идет о *развитии*, значит, сначала должно быть заявлено и замечено *то, чему предстоит развиваться*: подлинная детская речь…

В теоретическом оснащении инновационных технологий сделаны серьезные наблюдения над особенностями детской речи, а также выявлены некоторые точки, имеющие перспективу развития. Например, в рамках системы Е. Е. Шулешко подробно рассмотрена и методически учтена способность ребенка *слушать и слышать* собеседника [54].

Далее я представлю наше видение *специфики речевого поведения младших школьников*, которая дает о себе знать в ходе учебной деятельности. Речь идет об уроках литературного развития в русле образовательной системы Школы коммуникативной дидактики.

По нашим наблюдениям, для полноценного развития речи ребенка в процессе учебной деятельности необходимы определенные условия. Обеспечить их может лишенный авторитарности педагог при поддержке ориентированной на развитие ребенка образовательной технологии. Эти условия следующие:

– Необходимо безоговорочно признать *приоритет мысли, впечатления, живого наблюдения над словом*, точнее, над их речевым воплощением. По возможности создать условия для дословесного проживания той или иной точки учебного материала (рисование, раскрашивание, экспериментирование, моделирование, изобретение схем и проч.) – это поможет каждому ребенку приобрести *собственный* опыт, связанный с этим учебным материалом. «… В ряде моментов, когда возникает необходимость познать сущность явления… когда необходимо погружение в ситуацию, в ее проживание, слово часто уходит на второй план», – полагает А. А. Окунев [55].

– Выстроить учебную коммуникацию, предполагающую отношение «ученик – ученик», а не только «учитель – ученик», а значит – обеспечить обсуждение учебных проблем *в диалоге*. Это позволит, с одной стороны, преодолеть эгоцентрическое видение проблемы каждым отдельным учеником, с другой – обогатит речь ребенка двунаправленными (то есть обращенными одновременно и к материалу, и к высказыванию собеседника) репликами, вопросами к авторам тех или иных версий, включениями *чужого слова* в детские высказывания.

[54] Шулешко Е. Е. Понимание грамотности. Обучение дошкольников чтению, письму и счету. М., 2001. С. 361–366.

[55] Окунев А. А. Урок? Мастерская? Или… СПб., 2001. С. 75.

– Дать право ребенку выразить наблюдение, мысль *самостоятельно* (при поддержке разнообразных учебных материалов, в диалоге с одноклассниками, но без «наведений» и провокаций), ожидая от ребенка не «попадания в десятку», то есть формулировок, которые учитель имеет в виду, а совершенно особого видения проблемы и отбора речевых средств, которые, возможно, вам и не приходили в голову. Э. Н. Горюхина говорит в этой ситуации о «родовспоможении» (учитель помогает родиться тому, что созрело внутри ребенка).

– Позволить ребенку *ошибаться* и говорить так, как ему *удобно*: отдельными словами, бессвязно, используя ассоциации, образы, примеры – с тем, чтобы в дальнейшем в ходе учебного диалога уточнить, углубить, более внятно выразить в слове сделанные наблюдения.

– Обеспечить *коммуникативный запрос* в порождении монологических высказываний (как в устной, так и в письменной форме). Уже годовалый ребенок, пишет Н. И. Жинкин, проявляет потребность в общении: «при виде склоненного к нему лица взрослого оживляется – он вертит головой, быстро перебирает ручками и ножками, широко раскрывает глаза. Всю сумму этих реакций назвали “комплексом оживления”. Этот факт не должен пройти мимо внимания школьных педагогов, так как он свидетельствует о том, что корни речи уходят глубоко в почву потребности общения. На всех этапах речевого развития необходимо опираться на эту потребность» [56].

– Сформировать в учебном коллективе *практику обсуждения, критики, доработки* письменных произведений учащихся, а также их *публикации* как итог совершенствования исходного текста (подготовка книжек-самоделок, их представление родителям, сверстникам, младшим или старшим детям; издание классных сборников, альманахов, журналов; создание в классе библиотечки из книжек, авторами которых являются ученики и т. д.).

– Создать концентрацию культурной среды в связи с освоением определенного фрагмента учебного материала (выставки книг того или иного автора, его портретов и фотографий, иллюстраций разных художников к его произведениям, посещение библиотек, театральных спектаклей, просмотр видеофильмов и проч.) – это насытит учебный опыт культурными ассоциациями, будет способствовать его эмоциональному освоению.

– Речь учителя, организующего коммуникативное пространство урока и обсуждение учебной проблемы, должна оставаться *речью*

[56] Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин. Язык. Речь. Творчество. М, 1998. С. 321.

взрослого человека, который, подхватывая детские версии и формулировки, все же демонстрирует их более глубокое, внятное и одновременно более сложное речевое воплощение. «Язык, который понимает ребенок, гораздо сложнее того, на котором он говорит», – констатирует Н. И. Жинкин [57].

При выполнении этих условий, естественных для инновационных подходов, хорошо видна специфика *учебного дискурса* [58] младших школьников. Подчеркнем: речь идет именно об учебном дискурсе, а не о речи младших школьников как таковой. Ясно, что обыденная речь ребенка этого возраста может значительно отличаться от его речевого поведения в условиях обучения.

1.Образы

Сталкиваясь с новыми, ранее *не замеченными* (или по крайней мере *не осознанными*) явлениями художественной словесности, младшие школьники прибегают *к образам*, а не к логическому анализу. Приведу несколько примеров.

«Это не считалки, а *погремушки* какие-то», – говорит первоклассник о так называемых «заумных» считалках *(«Икете, пикете, цокоте, ме, абуль, фабуль, домине» и др.)* [59]. Действительно, погремушка – игрушка звуковая, точнее, ритмическая. Ее назначение – развлекать ритмическим шумом. То же и в заумной считалке: ее псевдослова – как бы бряканье на определенный ритм, помогающее осуществить подчиняемый этому ритму пересчет. С другой стороны, погремушка – особая игрушка среди медвежат, зайчат, машинок, кукол и т. д. Она ничего не изображает, не воссоздает никакого жизненного объекта (как и заумная считалка, не рисующая никакой жизненной картинки). В определенном смысле погремушка – это суперигрушка, идеальная игрушка, как и заумная считалка – суперсчиталка, идеальная считалка.

«Большая точка, развернутая точка» – так назвали второклассники концевую заставку в народной сказке, имеющую самостоятельный

[57] Жинкин Н. И. Изучение детского отношения к кинематографической картине / Н. И. Жинкин. Язык. Речь. Творчество. М, 1998. С. 170.

[58] «Когда говорят о дискурсе, то в первую очередь имеют в виду специфический способ или специфические правила организации речевой деятельности (письменной или устной)» (И. Ильин. Постмодернизм. Словарь терминов. М, 2001. С. 76).

[59] Естественно, что в других детских коллективах появляются другие образы (например, *тарабарские* считалки).

микросюжет, не связанный с сюжетом самой сказки («Я у них была, мед-пиво пила, по усам бежало – в рот не попало. Дали мне пирог – я убежала за порог и вот где сижу» и др.). В этом детском оксюморонном образе исключительно точно схвачено диалектическое единство нелинейности концевой заставки с точки зрения сказочного сюжета (отсюда *точка*) и сюжетной протяженности сказочной формулы, функционально аналогичной пунктуационной точке (отсюда *точка*).

Иногда дети пользуются *развернутыми образами* для осмысления *динамических процессов*, находя основу образов в своем дошкольном и внешкольном опыте.

Обнаружив, что сюжет «Красной Шапочки» Ш. Перро известен у многих народов, сравнив сказку с вариантами братьев Гримм, пересказами на русский язык, третьеклассники вспомнили одуванчик: *«Сказки – как у одуванчика парашютики разлетаются везде, и потом из них вырастают новые…»*. Впрочем, на следующем уроке им удалось «вместить» этот образ в одно слово (*«летучие», «крылатые»* сказки). Познакомившись с другими мировыми сказочными сюжетами, известными и в фольклоре, и в литературе, дети продолжили процесс порождения образов, сместив акцент к проблеме инвариантной основы сказочных сюжетов (*«в слове есть основа и окончание, так и в сказках…»*). *«Это как бы ученик пришел в школу с выполненным заданием, а когда пришел урок, он все забыл, осталась одна основа»* – вот еще одна образная интерпретация варьирования сказочных сюжетов.

Вероятно, в последнем случае можно говорить и о противоположно направленном процессе: произошла рефлексия собственного опыта в связи с образным осмыслением учебного материала. Так или иначе подобное обилие образов (иногда «перебирание» образов) наблюдается в кульминационных точках учебной деятельности и гарантирует «проживание» материала всеми членами учебного коллектива.

Коммуникативно-ориентированные дети не склонны пассивно воспринимать образы одноклассников, а предпочитают развивать, уточнять их.

Обсуждая вопрос, можно ли посчитаться стихами (то есть использовать стихотворение в качестве считалки), первоклассники сравнивали считалку со стихотворением.

Учитель: А что это значит – настоящее стихотворение?

Лена: Ну, не как считалка, там все слова *разрываются*, а оно так (показывает рукой) – *линией идет*.

Учитель: *Линией идет*. А что при этом, когда *линией идет*, появляется в стихотворении и что теряется, когда пытаемся превратить стихотворение в считалку?

Лена: Ну вот так, как будто в считалке эту *линию порезали на кусочки.*

Учитель: Ну и что, так страшно, ну, *порезали на кусочки?*

Рома: Да, страшно!

Учитель: А почему страшно?

Рома: У Саши все *плавно* шло.

Юля: Это все равно, что считалку *порвать на буквы*.

Учитель: То же самое, что считалку *разорвать на буквы*, то есть нарушить какой-то закон, да?

Юля: Или стихотворение *рвать на кусочки.*

Саша: *Вы представьте, что в одной комнате строят табуретку, бьют молотком, а в другой комнате играют на пианино. Конечно же, вы выберете идти в ту комнату, где играют на пианино, правда же?*

Рома: *Если хотите стучать по табуретке, лучше постучите на барабане.*

Учитель *подхватывает* детские образы, что, безусловно, стимулирует их уточнение, развитие и порождение новых. Заключительный образ, демонстрирующий явление метро-ритма – игра на пианино и на барабане (одновременно, но в разных комнатах!), пожалуй, в дальнейшей доводке и не нуждается…

Не всегда детские образы так прозрачны, как хотелось бы взрослым. Чтобы это заметить, в следующем фрагменте стенограммы (1 класс, обсуждение скороговорок, сочиненных детьми по «семейке звуков» «к, д, р») стоит обратить особое внимание на реплики Коли.

Коля: Меня некоторые тексты смущают.

Учитель: Действительно, все ли они – скороговорки?

Леша: Все.

Коля: Лешина скороговорка – «Директор дыроколом дракона» – в ней смысла никакого нет. И еще (перечисляет другие скороговорки одноклассников) – в этих скороговорках нету смысла.

Леша: А я считаю, что я правильно сделал. Они должны быть нормальными – не длинными, не короткими.

Коля: Наверное, он, как и я, думает, что смысл для скороговорки не важен.

Ваня: «Директор дыроколом дракона» – нету смысла!

Коля: Вы помните, мы записывали скороговорки, и везде *были картинки*.

Ваня: Вот эта *картинка сломана* – вот директор, вот дырокол.

Учитель: Чего же не хватает, чтобы картинка не сломалась?

Ангелина: Продолжения нету этой истории, она слишком короткая.

Оля: Это из чего-то отрывок.

Учитель: Можно ли из этого отрывка сделать скороговорку?

Ангелина: Ее нельзя выговорить быстро.

Ваня: Вот и хорошо, это же скороговорка!

Коля: *Каши какой-то не хватает, жидкой каши, четко слишком, это картошка сухая. (?!)*

Ваня: «Шла Саша по шоссе…» – это история!

Леша: А я тоже представляю историю, что директор с драконом дырявят! Директор дыроколом дырявит дракона!

Оля: Давайте все переделаем скороговорки.

Леша: Директор дыроколом продырявил дракона.

Ангелина: Теперь это история.

Юля: У меня сделано так же, только «дырявил» говорить как-то удобнее.

Леша: А нужно труднее или легче?

Коля: *Смотрите: вот идет, идет поезд, вдруг – раз! – и рельсы обрываются.*

Юля: Так лучше («дырявил»), потому что *картинка не ломается*. Вернее, с «продырявил» *картинка бы не ломалась, а текст бы ломался.*

Маша: Потому что *картинка* – что «дырявит», что «продырявил» – *одна и та же.*

Учитель: Кто как Юлю понял, что для текста важно, а что для картинки?

Юля: Я вчера не успела сказать, что там не было такого хорошего, как бы ритма: директор дыроколом та-та-та дракона, подходит «дырявил»!

До конца этого урока появилось еще немало образов. Обсуждая скороговорку Ангелины («Директор – дракона, дракон на него»), Ко-

ля заметил: «Как будто у тебя голос останавливается, *тормозит*…», «*Вот бежишь, бежишь, и вдруг тормозит*…»). По поводу скороговорки Маши («Директор дыроколом обхлестал дракона») было сказано: «Обхлестал – слишком длинное слово; нужно, чтобы *крепкое* было, *крепкое*», «Обхлестал – это *яма, проваливаешься туда*».

Материал для создания образов дети черпают из собственного житейского опыта.

Судьба детских образов на уроке разнообразна. Некоторые из них, подхваченные одноклассниками и учителем, многократно воспроизводятся и могут достаточно долго жить в детском коллективе, образуя своего рода *птичий язык*. В учебной деятельности они выполняют роль, аналогичную терминам в обиходе взрослых [60], и способствуют формированию *предпонятий* [61]. Другие детские образы умирают, так и не успев быть понятыми… Можно сказать, они отмечают индивидуальные учебные траектории, одновременно помогая детям понять друг друга.

2. Включение внешкольного опыта

Подчас дети «встраивают» собственный житейский опыт в обсуждение учебного материала и вне образов. Они соотносят действия писателей, переводчиков, а также литературных героев с событиями из собственной жизни, находят в ней аналогии для тех или иных художественных приемов. Эта своего рода «примерка на себя» – обычная стратегия детского рассуждения, существенно влияющая на речевое поведение школьников.

Подчеркнем: я говорю не о той опоре на детский опыт, которая привычна для традиционной школы («бывал ли ты в зимнем лесу?», «как бы ты поступил, если бы оказался на месте героя?» и др.) и связана с литературными произведениями только через посредство жизненного материала. Речь идет о другом: дети обращаются к своему опыту *по собственной инициативе*, находя в нем поддержку для осмысления только что сделанных наблюдений над самой тканью текста, его *природой*. Стимулирует обращение к собствен-

[60] В нашей технологии мы отказались от раннего введения терминов, понимая, что без опыта обращения с тем или явлением художественной словесности термин блокирует процесс проникновения в суть этого явления («Термин – гробик мысли» – из педагогического фольклора).

[61] См.: Выготский Л. С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте / Л. С. Выготский. Мышление и речь. М., 1996. С. 217.

ному опыту и постоянное стремление ребят поделиться наблюдениями с одноклассниками, имеющими во многом аналогичный жизненный опыт.

На уроке в первом классе дети готовились к сочинению скороговорок: подбирали слова с буквами «к», «д», «р». В списке, который они предложили, оказались исключительно имена существительные в именительном падеже. Дома дети сочиняли скороговорки с этими словами. В сочиненных детьми скороговорках, естественно, кроме слов «из списка», оказались глаголы, прилагательные, союзы и предлоги, а имена существительные изменили падежные формы. Это *учебное событие* и обсуждалось на следующем уроке. Пытаясь объяснить его, Олеся заметила:

«Если вы на день рождения человеку поздравление пишете, без служебных слов, без действий, без признаков у вас ничего не получится…».

Согласитесь, не так-то просто первокласснику отыскать в личном опыте ситуацию, связанную с необходимостью привлечения разных частей речи и изменения слов для создания связного текста! Так *в речь ребенка на уроке проникают описания житейских ситуаций (подчас достаточно пространные).*

В третьем классе дети привлекают свой опыт для объяснения довольно сложных текстовых явлений.

Читая сказку Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес», дети обсуждали проблему *двоемирия*: один мир – обычный, тот, в котором жила Алиса до того, как провалилась в кроличью нору; другой – странный (дети назвали его *миром небывания*), в который Алиса попадает в сказке. Вот первое рассуждение Ани:

«Я, кажется, поняла, что здесь такого. Почему любой мир нам не то что смешной, а какой-то необычный. То есть каждый вот такой большой мир, и там все-все это (здесь Аня использует жесты), и он делится на много, множество разных частей. Но некоторые части не такие разные между собой, а некоторые уж совсем… Как, допустим, ну вот экватор и какой-нибудь там полюс – это уж совсем разное, а вот, допустим, те же… возьмем ребенка и взрослого человека. Все равно взрослый человек посмотрит на ребенка и что-то там ему покажется необычным, а вот ребенок посмотрит на взрослого и что-то увидит тоже необычного».

Следующая реплика Ани в учебном диалоге – это кристаллизация и эмоциональное насыщение (в опоре на опыт личных переживаний) найденной параллели (мир детей – мир взрослых):

«А вот допустим, было же такое часто, что нам рассказывали родители про то, как мы были маленькие. Конечно, нам это ужасно-ужасно интересно, ужасно смешно, какие мы были маленькие там. Много было смешного. Сейчас мы уже старше, мы пережили этот мир, и вот нам как-то он уже… необычный».

Следующая реплика Ани – включение *учебного* опыта:

«… Даже в сказках «Звери в яме» или «Теремок». Там тоже попадают из такого (то есть обычного. *– Т. Т.*) *мира в эту яму или в этот теремок, и там по-другому все…».*

И чуть позже, в конце урока, *обобщение*:

«В каждом человеке, в каждом-каждом, есть много миров. И каждый мир чем-то замечателен или, наоборот, огорчения какие-то в нем есть».

Мы видим, как настойчиво пытается Анна осмыслить затронувшую ее ситуацию двоемирия и передать свое понимание одноклассникам. Так в детскую речь входят примеры из смежных областей знания (экватор, полюс), «всплывает» предыдущий учебный контекст («Теремок», «Звери в яме»), впечатления из личного опыта. «Приближение» учебного материала с помощью личного опыта способствует его эмоциональному проживанию: в речи детей появляются разнообразные средства выражения эмоций (повторы, антитезы, интонирование, жестикуляция).

Несколько другие способы приближения к себе, *присвоения* ситуации двоемирия нашел Илья:

«Вот если мы наденем скафандр и опустимся под воду, это уже совершенно другой мир, и вот здесь то же самое (в «Алисе». *– Т. Т.*), *что все другое…».*

И чуть позже – новая реплика Ильи, корректировка предложенной параллели:

«Если мы наденем скафандр, мы уже немного знаем, что там, под водой, а куда Алиса опустилась, мы ничего не знаем и только можем там представлять…».

В репликах Ильи, безусловно, «работает» его личный опыт, и в данном случае не так уж важно, что, скорее всего, это опыт чтения, просмотра фильмов и проч., в конце концов, опыт воображения. Важно,

что Илья *присваивает* этот опыт *(«если мы наденем…»)* и соотносит с ситуацией книги. Кроме того, Илья, по сути дела, создает образ попадания в «другой» мир, навеянный идеей спуска, погружения (Алиса проваливается в колодец, «мы» опускаемся в воду).

Процесс «проживания» учебного материала через собственный опыт, безусловно, сопровождается рефлексией этого опыта через посредство текста. В этом смысле можно говорить о том, что книга «вмешивается» в жизнь ребенка, влияет на нее. Алиса, по воле Кэрролла проявляющая к неведомому миру неподдельный интерес, искреннее любопытство, гибкость, изысканную вежливость к самым невообразимым его обитателям и остающаяся при этом *сама собой*, преподает детям образцы отношения ко всему непонятному, неведомому, новому.

Двунаправленный процесс (от книги – к собственному опыту, от опыта – к книге) дает о себе знать в *«двустворчатости» детских высказываний*, удерживающих два сопоставляемых плана (текста и жизни) [62]. Необходимо также отметить, что привлечение опыта стимулирует порождение образов, насыщая этот процесс и предметно, и эмоционально.

3. Словотворчество

Поскольку дети сталкиваются на уроке с *новыми* для них явлениями художественной словесности и обсуждают их, они вынуждены их как-то называть. Чаще всего дети идут по пути создания метафорических образов, но нередко в этих случаях рождаются новые слова. Свободная, творческая атмосфера урока высвобождает речевую энергию детей, в какой-то мере возвращая им дар творца слов, пережитый в возрасте от 2 до 5.

Подобно маленьким детям, младшие школьники, особенно первоклассники, часто не замечают собственных «изобретений» [63], мимоходом «роняя» свои крошечные шедевры. Так появились слова *«рифм», «рифмичный»* независимо в нескольких первых классах. Этими словами первоклассники обозначили нерасчленимый для них комплекс *ритма* и *рифмы*, то есть все то, что придает стихотворному тексту стройность, делает его *складным* (слово из детского речевого обихода,

[62] Нередко в детских высказываниях один из планов лишь имеется в виду (задается учебным контекстом) и не получает непосредственного словесного выражения.

[63] См. о словотворчестве дошкольников: Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1995 (главы «Детский язык» и «Неутомимый исследователь»).

близкое по значению новорожденному «рифмичный», но лишенное оттенка «учености» и однокоренного существительного).

Аналогично появилось в речевом обиходе первоклассников слово «считание», обозначающее *процесс* пересчета игроков с помощью считалки. Слова «счет», «пересчет» не устроили детей, видимо, потому, что в них не выражена *процессуальность*: акцентировать ее удалось с помощью слова «считание».

Обсуждая проблему двоемирия в сказке Кэрролла «Алиса в стране чудес», дети назвали странный мир, в который попадает Алиса, миром *небывания*, с легкостью образовав от нового существительного новое прилагательное (*«скачет какой-то там небывальный кролик по небывальной стране»*). Описывая состояние Алисы, третьеклассники решили, что она *раздвойняется*…

Сравнивая роман-сказку Алексея Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» с ее источником, сказкой Карло Коллоди «Пиноккио, или Приключения деревянной куклы», ребята заметили, что Толстой *удобряет* сказку (делает ее более *доброй*: исключает жестокие сцены, жалеет своего героя и т. д.).

Интересно, почему в кульминационные моменты учебной деятельности дети почти всегда отказываются пользоваться *готовыми* словами и предпочитают *создавать свои* слова или образы? Неужели захватывающее их состояние творчества *переходит и на речь*?

4. Включение чужого слова

Поскольку на наших уроках царит атмосфера интереса и уважения к чужому слову, а также культивируется идея множественности правомерных точек зрения и читательских версий (критерием же их правомерности является текст), предметом обсуждения на уроке становится *не только сам текст*, но и *высказывания о нем* детей, учителя, других авторитетных взрослых. Поэтому в детских высказываниях нередко *цитируются,* но гораздо чаще кратко воспроизводятся, *резюмируются,* а подчас и *истолковываются* наблюдения предшествующих участников диалога.

«Аня, понимаешь, дело в том, что кролик – он сам из этого мира… Вот Алиса попадает, и мы ее взглядом, таким же, как и у нас, смотрим. Мы такие же дети, которые там учатся, играют, знают что-то, чего-то не знаем, и мы – бац! – туда попадаем и как бы становимся… *То есть*

Алиса, как Сеня сказал, это наш взгляд в этот мир, то есть Алиса позволяет нам взглянуть нашими глазами туда, что там происходит».

В приведенном фрагменте стенограммы сделана ссылка на автора предыдущего высказывания (Сеня), само высказывание кратко воспроизведено и истолковано.

Буквально Сенино наблюдение прозвучало так:

«Если бы не было Алисы, было бы не так интересно, потому что Алиса – это как бы наш взгляд на мир небывания со стороны мира реального». И чуть позже: «Она (*Алиса. – Т. Т.*) как бы *открывает нам дверь* в этот мир».

Ясно, что в ходе резюмирования и истолкования происходит «присвоение», а нередко и углубление наблюдения одноклассника. Часто одновременно выражается отношение к этому наблюдению (согласие, несогласие, частичное несогласие и проч.).

Мотивом для обращения к высказыванию Сени послужило желание автора цитированного высказывания *посвятить* одноклассницу в то открытие, которое только что было сделано им с помощью Сени.

Любопытно, что благодаря подобным истолкованиям и углублениям одноклассников и учителя наблюдается реальная эволюция детских наблюдений даже в пределах одного урока. Так Сеня в начале урока был весьма далек от осознания той роли Алисы в сказке (*проводник читателя в мир небывания)*, которую он так образно и лаконично сформулировал в ходе учебного диалога.

Дословная стенограмма урока, полученная в результате расшифровки видеозаписи [64], позволяет проследить такого рода продвижение многих участников учебного диалога.

Включение *чужого слова,* таким образом, не только обогащает речь школьников, но и безусловно способствует более глубокому освоению учебного материала, преодолению его эгоцентрического видения.

Мы привели пример *развернутого* включения чужого слова; однако в ряде случаев происходит своеобразное *свертывание*, или *стяжение* актуального высказывания. Во-первых, может не упоминаться автор высказывания – это происходит в том случае, когда *каждому участнику диалога известно,* о чьем высказывании идет речь. Во-вторых, может упоминаться автор высказывания, но само высказывание может при этом не воспроизводиться даже в краткой форме, так как *каждому ясно, о каком высказывании* идет речь.

[64] Аудиозапись, в отличие от видеозаписи, не дает возможности установить авторов каждого высказывания.

«Я с Никитой не согласен, потому что не получается, как счет. Как Ира сказала, все-таки». Это высказывание первоклассника, сопоставившего в уме две версии по поводу стихотворения А. Барто «Наша Таня громко плачет». Никита утверждал, что стихотворение это «на счет похоже», разглядев в нем, после кропотливой работы с метрикой считалок, знакомый хореический считалочный метр. Ира же настаивала на том, что стихотворение *«плавно идет, линией».* Это пример стяжения второго типа (не воспроизводится само высказывание) [65].

5. Эксперименты и примеры

Яркой особенностью детского способа постижения тех или иных особенностей, свойств художественного текста является *использование самого текста* как инструмента познания. Если взрослые в этом случае прибегают к аналитике, то дети, обладающие тонкой интуицией и богатым воображением, но неискушенные в восхождении от эмпирического факта к обобщению, предпочитают следующие стратегии:

а) вспоминают другое произведение, в котором данные свойства проявляются ярко, занимают центральное место;

б) сами создают (моделируют) такой текст, если не обнаруживают его в своем запасе;

в) экспериментируют с текстом: деформируют его, исключая данное свойство, наделяя его другими качествами и др.

Нередко после таких действий удается, наконец, заметить, осознать и логически осмыслить то или иное явление. В других случаях путь этот так и остается пройденным не до конца, только намеченным, уводящим в учебную перспективу.

На уроке в первом классе дети знакомились с группой скороговорок, состоящих из однокоренных слов («Болтунья молоко болтала, болтала, да так и не выболтала», «Проворонила ворона вороненка» и др.). Некоторое время дети не могли сформулировать, чем же эти скороговорки отличаются от других. Наконец, Севара конструирует собственную скороговорку: *«Это все равно, что «Каркуша каркала, каркала, да не накаркала».* Следом – реплика Маши: *«Смотрите, здесь однокоренные слова!».*

[65] Для того, что привести внятный пример первого типа стяжения (неупоминание автора высказывания), пришлось бы процитировать очень большой фрагмент стенограммы.

Работая с русской народной сказкой «Гуси-лебеди», второклассники обнаружили, что сказка *следит* только *за одним героем* – девочкой, сестрицей. Постепенно осознавая, что в сказке *говорится* о том, что гуси-лебеди унесли братца в дом Бабы-яги, но этот путь в сказке *не описан,* кто-то из детей представил себе: *«Там ведь могло что-то случиться, ну что один, например*, *в дерево врежется».* Такая деформация текста помогла и автору высказывания, и остальным ребятам отчетливо понять, что в сказке действительно описан только один путь, путь девочки.

В третьем классе дети читали сказку К. Коллоди «Приключения Пиноккио». В одной из глав они прочитали о том, как Пиноккио, испытывая голод, свернул с дороги и зашел в виноградник, чтобы полакомиться спелой гроздью муската, но вместо этого попал в капкан. Осмысливая роль *винограда* в сказке и даже пытаясь присвоить ему статус героя (ведь, следуя детской логике, именно *из-за винограда* Пиноккио попал в капкан, с которого началась целая цепь несчастий…), дети активно экспериментировали с текстом. Сначала они старались представить себе, как выглядел бы текст, если бы Пиноккио не встретил на своем пути виноградный куст. Потом пытались заменить виноград чем-то другим (*«даже если бы персик был, хоть апельсин, хоть мандарин, какая разница?»)* и даже *превратить* виноград в *героя* (наделить его речью, прошлым, характером и проч.).

Подобное *экспериментирование с текстом* можно наблюдать почти на каждом уроке. Обычно оно сопровождается сменой эмоциональной тональности разговора, изменением характера интонирования: дети четко разграничивают реальность текста и свои *игры, эксперименты* с ним.

6. Детские инициативы

Поскольку мы последовательно отказались от учительского диктата и обеспечили детям определенную степень свободы в условиях учебной деятельности, на наших уроках постоянно появляются детские высказывания, *инициирующие* те или иные учебные действия.

«*Давайте проверим*, считалка это или нет, *простучим* ее вместе!» – предлагает первоклассник.

Когда второклассники заметили, что стихотворение похоже на песенку, кто-то из детей предложил: «*Может быть, я попробую* спеть?».

«Я вам там оставлю Гриммов, *мало ли зачем пригодится*», – говорит Саша, ставя в классе на полку книжку из домашней библиотеки и тем самым деликатно предлагая ее почитать.

«Я думаю, дома нам *хорошо бы нарисовать* путь героя в сказке "Иван-царевич и серый волк"», – замечает Рома. «И *сравнить* его со сказкой "Гуси-лебеди"», – добавляет Дима.

«*Давайте все переделаем* скороговорки, чтобы получились истории», – предлагает Леша.

Кроме прямых побуждений к действию, детские инициативы могут проявляться в *вопросах*, которые дети нередко задают как друг другу, так и учителю. «А может быть, эта сказка могла бы быть про Белого Кролика?» – задает Аня вопрос одноклассникам, учителю, самой себе, после чего начинается новый виток урока – активное экспериментирование с текстом – попытка представить сказку без Алисы… Инициированные Аней учебные действия приводят к осознанию роли Алисы в сказке, к пониманию того, что Кэрролла занимает поведение *нормального* человека, с которым может соотнести себя читатель, в «мире небывания»: «Алиса как бы *открывает нам дверь* в тот мир».

«У меня вопрос возникает…», «Я хочу предложить, правда, это не относится к нашей теме…» – так дети включают свои инициативы в учебную ситуацию.

Учитель, как правило, поддерживает детские инициативы, тем самым «узаконивая» их место на уроке и стимулируя появление новых.

7. Границы высказываний

«Диалог по своей простоте и четкости – классическая форма речевого общения, – пишет М. М. Бахтин в статье "Проблема речевых жанров" [66]. – Каждая реплика, как бы она ни была коротка и обрывиста, обладает специфической завершенностью, выражая некоторую позицию говорящего, на которую можно ответить, в отношении к которой можно занять ответную позицию».

Младшие школьники, встраивая свои реплики в учебный диалог, склонны отграничивать свои высказывания от высказываний одноклассников. Особенно ярко отмечены начала детских реплик.

[66] В книге: Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 250.

«Вот видите, из предмета получается и действие, и признак», – замечает первоклассница по поводу возможности образовать от существительного прилагательное и глагол (в связи с сочинением скороговорки). *«Я хотел кое-что сказать…», «Посмотрите», «Я хочу продолжить Сашину мысль…», «У меня есть еще к Аниному…», «Я согласна с Олей, что…», «Аня, ну ты понимаешь…», «Я могу объяснить…», «Мне кажется…», «Послушайте», «Да, но чуть-чуть по-другому, вот смотрите…», «Я немного не согласен…», «Я, кажется, поняла, что здесь такого», «Я кое-что заметил!»* – вот далеко не полный перечень таких «вхождений» в диалог.

Кроме *маркирования начала реплик*, эти риторические обороты выполняют *несколько функций*:

а) привлечение внимания к собственному высказыванию, подчеркивание его значимости;

б) установление связей с предыдущими репликами;

в) определение общей направленности высказывания (согласие, несогласие, дополнение, уточнение и проч.) – для того, чтобы обеспечить адекватность его восприятия.

В использовании этих риторических оборотов, некоторые из которых свидетельствуют о зарождении метапозиции, угадывается *забота говорящих о судьбе высказывания,* своего рода *беспокойство:* будет ли это услышано? понято? Не случайно реплики, начинающиеся такими «вводами», сопровождаются особым интонированием и повышенной эмоциональностью тона. Судя по всему, говорящие выделяют таким образом наиболее важные, с их точки зрения, версии и наблюдения.

8. Метаречевые реплики

Начиная с первого класса в ситуации учебного диалога появляются метаречевые реплики, то есть реплики по поводу самой речи. На первых порах их появление связано с ситуацией затруднения, переживания ребенком неспособности выразить словами зарождающуюся мысль.

«Алеша, почему ты молчишь?» – спрашивает учительница первоклассника. «Я *хочу сказать, но не знаю как»*, – совершенно искренне отвечает первоклассник. Или вот другой вариант ответа на подобный вопрос: «Я *пытаюсь сказать, но не понимаю сам, как это сказать!*».

На вопрос, можно ли поменять местами последние главы в книге «Приключения Мюнхаузена», второклассник ответил так: «Их можно переставить, ну, *трудно объяснить,* но я знаю, что можно!».

«Я прочитал сказку, и мне сразу стало… *как же это можно объяснить?*» (Рома).

Постепенно круг метаречевых реплик расширяется, хотя они все же занимают на уроке весьма скромное место. На вопрос учителя «Сережа, что ты хочешь сказать?» третьеклассник уже способен, например, ответить: «У меня *один вопрос и две мысли*». Характерны метаречевые реплики, направленные на налаживание коммуникации («Оля, *повтори, что ты сказала, а то не слышно»* и проч.).

* * *

Описанные речевые стратегии, которыми младшие школьники пользуются естественно, согласно собственной природе, помогают им максимально глубоко осмыслить учебный материал, адекватно выразить свои наблюдения в слове. Учебный материал в этой ситуации не отчуждается, а *присваивается* ребенком. Как это произошло, например, в беседе второклассников:

Никита: Я почему не любил в детстве читать сказки – я никак не мог понять, думал, как и Перро, что это какие-то безделушки. А теперь я понял, что это не безделушки, а основа мира.

Дима: Одна из основ.

Постепенно формируется и навык логического рассуждения. Но и здесь свободные от стереотипов дети уверенно прокладывают свои собственные тропинки к постижению природы художественной словесности:

«Повторение строк передает удивление, изменяет в сторону удивительности» (Кирилл);

«*Это смех, который вырабатывается из-за того, чего не может быть»* (Миша – о небылицах).

В заключение подчеркнем, что полноценное формирование устной речи школьников возможно лишь в сочетании с методически оправданной системой развития письменной речи.

Не надевая терминологических очков… (к проблеме включения терминов в образовательный процесс)

Л. Толстой, обращаясь к учителям, работающим по его «Азбуке», советовал: «Избегайте непонятных русских слов, слов, не соответствующих понятию, или имеющих два значения, – и особенно иностранных. Старайтесь заменять их словами, хотя и длиннейшими, хотя даже и не столь точными, но такими, которые в уме ученика *возбуждали бы соответствующие понятия* <…> Сообщайте определение, подразделение, правило, название – только тогда, когда ученик имеет столько сведений, что сам в состоянии проверить общий вывод, – когда общий вывод не затрудняет, а облегчает его» [67] (курсив наш. – *Т. Т.*).

Очевидно, что основания этой рекомендации кроются в стремлении *сократить разрыв* между взрослым словом и ребенком, осваивающим соответствующее этому слову явление и понятие. Тем более, что «взрослые» термины чаще всего имеют иноязычное происхождение и утрачивают мотивированность значения в момент перевода [68]. В том числе и поэтому термины «композиция», «сюжет», «ритм» и др. не являются словами, «которые в уме ученика возбуждали бы соответствующие понятия».

Говоря об освоении маленькими школьниками явлений художественной словесности в русле нашего образовательного подхода [69], совет великого Толстого необходимо усилить: следует вообще избегать общепринятых номинаций явлений художественного текста, тем самым предоставляя ребенку право и возможность самостоятельно называть замеченные явления, нащупывая собственное их понимание в слове, образе, жесте, в общении с одноклассниками и учителем. Здесь хорошо заметно наше отталкивание от традиционного подхода к образованию (в том числе и литературному), во главу угла ставящего освоение уже самыми маленькими школьниками выработанных учеными многочисленных понятий и терминов [70].

---

[67] Толстой Л. Н. Общие замечания для учителя // Л. Н. Толстой. Азбука. Новая азбука / Авторы-составители В. Г. Горецкий, Г. В. Карпюк. М., 1987. С. 177–178.

[68] Слово «ритм», например, сохраняет мотивированность значения только для достаточно узкого круга взрослых людей, способных соотнести его с греческим *rhythmos* – «размеренность», «стройность», «соразмерность», от rheo – «теку» (Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 416). Подобная ситуация характерна для большинства литературоведческих, лингвистических и т. д. терминов.

[69] Познакомиться с нашим образовательным подходом можно на сайте https://sites.google.com/site/rjazanovajulia/home, а также в настоящей книге, с. 4–19.

[70] Современные инновационные системы литературного образования чаще всего предполагают инструментальное пользование общепринятыми терминами и понятиями (см., например: Стрельцова Л. Е., Тамарченко Н. Д. Новый взгляд на цели и задачи литературного образования // Искусство и образование: Независимый художественно-педагогический журнал. М., 1994. № 1. С. 15–16) в противоположность нашему стремлению стимулировать собственно детские номинации.

Впервые сталкиваясь с художественной словесностью как особой эстетической реальностью, наши дети ведут себя в полном соответствии с тем, как Хосе Ортега-и-Гассет описал поведение ученого: «Когда ученый открывает дотоле неизвестное явление, то есть когда он создает новое понятие, он должен его назвать. Поскольку совершенно новое слово ничего не говорило бы носителям языка, он вынужден пользоваться существующим лексиконом, в котором за каждым словом уже закреплено значение. Чтобы быть понятым, ученый выбирает такое слово, значение которого способно навести на новое понятие. Термин приобретает новое значение через посредство и при помощи старого, которое за ним сохраняется. Это и есть метафора» [71]. И далее: «Когда психолог обнаруживает, что наши представления взаимодействуют между собой, он говорит, что они *ассоциируются*, то есть ведут себя подобно тому, как ведут себя люди в *социуме*» [72].

На наших уроках дети непосредственно имеют дело с разнообразными явлениями художественного текста, то и дело «наталкиваясь» на них в собственной деятельности (рисуют орнаменты к считалкам, как бы воспроизводя в них движение собственной руки; «дописывают» считалку по первой (последней) строке; сочиняют скороговорку по определенному звукокомплексу; «вписывают» собственные миниатюрассказы в циклы рассказов Е. И. Чарушина, стишок про «своего» зверя в поэтический цикл Маршака «Детки в клетке» и т. д.). Обсуждая результаты подобных учебных действий, сравнивая свои подражательные произведения, схемы, рисунки с результатами труда одноклассников, учителя, писателя-профессионала, дети естественно *вычленяют* и *называют* актуальные для определенного материала, определенного учебного действия явления текста. Подчеркнем, что детские номинации имеют преимущественно *образный* характер.

Детские наименования явлений художественной словесности условно можно разделить на две большие группы:

1. *Квазитермины*, возникшие в детской речи и имеющие внятную ребенку образную основу.

Квазитермины могут приживаться в детском коллективе, составляя его «птичий язык» (*подгруппа А*), но могут быть использованы всего лишь 1–2 раза, по разным причинам забываться детьми, отторгаться как неактуальные либо недостаточно внятные (*подгруппа Б*).

[71] Хосе Ортега-и-Гассет. Две великие метафоры // Теория метафоры / Ред. Н. Д. Арутюнова. М., 1990. С. 69.

[72] Там же.

2. *Развернутые образы*, составляющие целые периоды текста, интерпретирующие явления художественной словесности или связанные с ними учебные действия школьников.

Приведу примеры детских наименований разных типов.

1. Квазитермины

Подгруппа А

Дырка [73] (1 класс) – пропуск безударного слога в считалке:

Дора, Дора, помидора,
Мы в саду поймали вора.
Вор шел, шел, шел
И корзиночку нашел.

Третья строчка этой считалки состоит из одних ударных слогов, между тем метрическая модель четырехстопного хорея предусматривает безударный слог после каждого ударного; таким образом, в третьей строке не хватает четырех безударных слогов. В последней строке недостает одного (концевого) безударного слога.

Дети обнаружили это явление, проверяя рукой считалочный метр: ударный слог – рука идет вниз (ударяет мячик), безударный – рука идет вверх (мячик отскакивает от пола, летит вверх – отраженно, более слабо, чем вниз). Там, где рука идет вверх в тишине, получается «дырка».

Закрытое (в противоположность **открытому**) **название** (3 класс) – название рассказа, главы и т. д., не позволяющее представить себе сюжетное развитие произведения либо стимулирующее ложный прогноз.

Игрушечное ударение (1 класс) – метрическое ударение, не совпадающее со словесным; дополнительное ударение, неизбежно появляющееся в считалках хореического типа (так как русское фонетическое слово чаще трехсложно, чем двусложно):

Дора, Дора, помидора…

[73] Здесь и далее приводятся детские образы и учебные ситуации, записанные в детском центре «Зимородок» (Новосибирск). Учителя – О. Е. Петухова, О. В. Янечко, О. А. Федюк.

Ударение на третьем слоге в слове «помидора» – игрушечное, ненастоящее, потому что появляется только в игре, при «считании».

Перерыв (1 класс) – остановка, пауза, понижение тона в конце строки считалки, отмеченной рифмой. Именно «из-за перерыва», по мнению первоклассников, в книгах считалки печатают в столбик, как стихотворение, а не в строчку.

Полугерой (**четвертьгерой**) (2 класс) – наименование, используемое по отношению к пассивным текстовым объектам, существенно влияющим на развитие сюжета (костер в «Снегурочке», золотой ключик в «Золотом ключике», виноград в одной из глав сказки о Пиноккио, из-за которого Пиноккио попадает в капкан и терпит другие неудачи). Этот компромиссный квазитермин примирил противоположные точки зрения детей по поводу проблемы – являются ли такие объекты героями.

Сериал (1 класс) – цикл (по поводу циклов рассказов Е. И. Чарушина).

Слово-королева (1 класс) – слово или группа слов заключительной строки считалки, маркирующие концовку считалки и указывающие на выход («все равно тебе *голить*», «кто не верит – *выходи*», «*выйди вон*» и др.).

Образ связан с безапелляционностью считалочной концовки, необходимостью подчиниться заключительному слову-жесту.

Подгруппа Б

Большая точка, развернутая точка (2 класс) – концевая заставка в народной сказке, имеющая самостоятельный микросюжет, никак не связанный с сюжетом самой сказки («Я у них была, мед-пиво пила, по усам бежало – в рот не попало. Дали мне пирог – я убежала за порог и вот где сижу» и др.).

В этом детском оксюморонном образе исключительно точно схвачено диалектическое единство абсолютной нелинейности концевой заставки (с точки зрения сказочного сюжета, по отношению к нему – отсюда *точка*) и собственно сюжетной протяженности концевой сказочной формулы, необязательной для сказки и функционально аналогичной пунктуационной точке (отсюда – *большая*, *развернутая*).

Главные сказки, царские сказки (2 класс) – те, через которые «все проходят» уже в самом раннем возрасте («Теремок», «Колобок», «Курочка Ряба», «Красная Шапочка»), имеющие много вариантов (отсюда – *царские*, богатые вариантами и носителями).

Заставочки (**заставлять** – заполнять заставочками) (3 класс) – не оправданные смыслом скопления служебных слов, используемые в самодеятельных (учебных, подражательных, детских) стихах для соблюдения ритмического рисунка. «Заставочки» были обнаружены третьеклассниками в собственных стилизациях, выполненных в подражание стихотворению Маршака «Воробей в зоопарке»: «Пообедал у волчонка,/*А потом и* у бельчонка» [74].

Обманчивая, повальная (рифма) (3 класс) – это свойство рифмы обнаружилось при сравнении стихотворения Маяковского «Что ни страница, – то слон, то львица» со стихотворением Маршака «Воробей в зоопарке». Если рифма Маршака оказалась, по словам той же Наташи, *простенькой,* а само стихотворение Маршака – совсем детским, то рифма Маяковского была признана своеобразной, *обманчивой*, *повальной*. К сожалению, смысл этих определений был слабо выявлен на уроке. Судя по всему, Наташины определения отреагировали на непредсказуемость рифмы Маяковского, связанную в том числе и с установкой на слушание, а не чтение – фонетическая рифма (в то время как рифму Маршака, по крайней мере в этом стихотворении, нетрудно предугадать, окончания строк совпадают и фонетически, и графически) – отсюда *обманчивая*, а также на способность Маяковского, проявившуюся и в этом детском стихотворении, рифмовать разные части речи, слова разной длины, в разных частях строки, то есть *повально* все («Сколько им воды, *питья*,/сколько платья *снашивать*!/Даже их-нее *дитя*/ростом с папу *с нашего*» и др.).

Счет (Никита Б., 1 класс) – метрическая модель стиха, метр. Никита не был понят одноклассниками, хотя учитель пытался его понять и проявить неясное ему самому значение, приписанное Никитой слову «счет». Трудность понимания усиливается в этой ситуации тем, что Никита не предложил новое слово, а вложил новое значение в слово «счет», не раз применявшееся в этом учебном коллективе по отноше-

[74] Стенограмму урока, на котором родился этот квазитермин, см. в нашей статье «“А”, “потом”, “и”, “чуть”, “воробей”, третьеклассники и Маршак» // https://sites.google.com/siterjazanovajulia/stati-t-s-troickoj.

нию к тем же считалкам, но в более привычном значении: «*Раз, два, три, четыре, пять,* вышел зайчик погулять».

Этот квазитермин-однодневка появился во время сравнения считалки («Дора, Дора, помидора…») и стихотворения (А. Барто «Наша Таня громко плачет…»). Приведенный ниже фрагмент стенограммы демонстрирует процесс рождения этого квазитермина. Отраженный в стенограмме фрагмент урока развернулся в ответ на вопрос учителя, *есть ли в этом стихотворении игрушечное ударение*.

1. *Ира:* Там нет игрушечного ударения. Это стихотворение, а не считалка.
2. *Учитель:* А почему в стихотворении не будет такого ударения, а в считалке будет, как ты думаешь?
3. *Ира:* Ну, стихотворение плавно читают так, а считалка как-то… (думает, ищет слово). Оно *неплавно* читается (руками показывает разрыв).

<…>

4. *Учитель:* Никита, пожалуйста.
5. *Никита Б.:* Ну, не знаю, тут… как тут сказать, ну, наверное, есть…
6. *Учитель:* Что, Никита, я слушаю.
7. *Никита Б.:* Ну, потому что это стихотворение… кажется что… таким… немного на *счет* похожим.
8. *Учитель:* На что похожим?
9. *Никита Б.:* Немножко на *счет* похоже…
10. *Учитель:* На какой *счет*? Вот это стихотворение про Таню.
11. *Никита Б.:* Ну…
12. *Учитель:* Как оно похоже? На какой *счет*? Ну как ты можешь доказать, что на *счет* похоже?
13. *Никита Б.:* Ну, трудно сказать.
14. *Учитель:* Трудно. Вот показывает Никита минус по какому-то поводу. Пожалуйста.
15. *Никита Л.:* Я с Никитой не согласен, потому что не получается как *счет*. Как Ира сказала, все-таки.
16. *Учитель:* Почему ты так считаешь?
17. *Никита Л.:* Потому что тут, ну правда, плавно читается.
18. *Учитель:* Что плавно?
19. *Никита Л.:* Плавно читается, правда, тут стихотворение. Ну вот, посмотрите (читает стихотворение).

Усилия учителя, направленные на понимание и переформулировку наблюдения Никиты Б. («стихотворение… на счет похоже») (реплики 8–12), на этот раз загоняют автора наблюдения в тупик (реплика 13). Тем не менее другой Никита, судя по всему, легко понимает своего тезку и не соглашается с ним (реплика 15). Пока учитель совершенно искренне пытался понять сам и прояснить классу наблюдение Никиты Б. (а точнее – значение, которое придал Никита слову «счет»), Никита Л. уже молча проверял, кто прав: Ира («плавно читается») или Никита Б. («на счет похоже»). Молчаливый эксперимент подтвердил наблюдение Иры. Можно, вероятно, сказать, что первоклассники здесь открыто столкнулись с противоречивым явлением метро-ритма: Никита Б. отреагировал на метрический компонент стиха («счет»), Никита Л. и Ира – ритмический («плавно читается»). «Счет» Никиты Б. помог противопоставить эти два компонента.

В продолжении состоявшегося разговора дети испытали некоторое разочарование в считалках, впервые на этом уроке увиденных на фоне стихотворения.

Саша (медленно и проникновенно): Понимаете – вот как бы это стихотворение – оно – какое-то – оно – оно – *стихотворение* – оно написано *человеком*, и вот я бы его прочитала (читает с выражением, спокойно, с логическими ударениями.) Это – это как бы вот выражается из настоя**щ**ей жизни, а считалка – она просто – *Дора* (говорит как о чем-то незначительном, малоинтересном) – как-то отделяется, ведь мы ей считаемся, считалкой, отрываем.

Приставочки (2 класс) – повторяющиеся части песенных куплетов, «которые всегда есть». Текст, который «*приставляется*» к меняющейся части песенного куплета:

– Куманек, куманек,
Что ты видел, куманек?
– Что я видел?
Видел, видел:
Шли на свадьбу мураши!
И ерши туда же плыли,
И ужи в пыли юлили…
Ой, пляши, Жано, пляши!

– Куманек, куманек,
Что ты видел, куманек?

– Что я видел?
Видел, видел:
Поутру в лесной глуши
Шли лисенок и лисица.
Сына мать вела жениться.
Ой, пляши, Жано, пляши!
(Из французской народной песенки
в переводе В. Суслова)

Нередко значение квазитерминов подгруппы Б удается уловить только в контексте учебной ситуации; лишь изредка эти детские образы вспоминаются впоследствии в связи с соответствующими явлениями текста вместе с их авторами («помните, Аня назвала такое скопление служебных слов *заставочками*…») – в отличие от квазитерминов подгруппы А, быстро утрачивающих связь с именем «первооткрывателя» и становящихся коллективными, общими.

Судьба детских номинаций зависит от действий учителя. Строго говоря, без специальных усилий учителя наиболее активная подгруппа А может и не формироваться, и все детские номинации останутся тогда лишь эксцессами, не определяющими познавательный арсенал и риторический обиход учебного коллектива. Лишь поддержка учителя – использование детских номинаций в собственной взрослой речи, вопросы на их понимание и перетолковывание, фиксация на доске и т. д. – обеспечивает детскому квазитермину возможность прижиться в учебной группе и выполнить естественные для него *познавательную* и *коммуникативную* функции. Действительно, детские номинации, с одной стороны, помогают ребенку установить отношения со сверстниками по поводу учебного материала, с другой – позволяют учителю обнаружить особое, несовпадающее с его собственным, отношение к учебному материалу его учеников, учесть его в организации учебной коммуникации.

Любопытно и принципиально важно то обстоятельство, что детские номинации нередко обращены не к тем сторонам объекта, что общепринятые термины; они фокусируют объект как-то иначе, с других позиций и точек отсчета. Именно поэтому не всегда возможно установить однозначные соответствия между детским и взрослым наименованиями. Особенно ярко это можно наблюдать в квазитерминах *полугерой* (*четвертьгерой*), *закрытое* (*открытое*) *название*, *считание*, *игрушечное ударение* и др.

«Относя свои высказывания к одному и тому же объекту, учитель и ученик созерцают мысленным взором различные его образы и притом в глубоко различных смыслообразующих контекстах. Особенно, если речь идет о таких предельных реальностях той или иной учебной дисциплины, как “строение вещества” или “исторический процесс”, или “художественное творчество”» [75]. Детские образные номинации помогают учителю взглянуть на предмет учебной деятельности «мысленным взором» своих учеников.

Можно, вероятно, утверждать, что, прежде чем надеть «терминологические очки», ребенку полезно взглянуть на художественную словесность *невооруженным глазом* – и только тогда общепринятые и ничего уже не выражающие, а лишь называющие термины не уничтожат, а откорректируют непосредственное видение.

2. Развернутые образы

Детские образные интерпретации этой группы не укладываются в рамки словарных статей и требуют более подробных комментариев; рассмотрим их в контексте конкретных учебных ситуаций.

Учебная ситуация 1. Параллельное чтение второклассниками двух знаменитых детских книг – «Пиноккио, или Приключения деревянной куклы» К. Коллоди и «Золотой ключик, или Приключения Буратино» А. Толстого способствовало созданию *контрастных* (*двучленных*) *образов*, подчеркивающих разницу этих двух книг.

Наиболее характерен, пожалуй, образ «*куст*» (о книге Коллоди) – «*дерево*» (о книге А. Толстого), отразивший контрастность сюжетно-композиционного устройства. Действительно, сказочной повести Коллоди, написанной в жанре книги приключений (каждая глава имеет самостоятельный сюжет, встроенный в сюжетную – и весьма непрочную – нравоучительную нить всей сказки – по выражению второклассников, «*мостик*» для Пиноккио, как бы позволяющий ему перейти из одной главы в другую), соответствует образ *куста*, каждая ветвь которого почти самостоятельна, отдельна, но в то же время определенным образом вписана в общее целое растения. С другой стороны, *роману*-сказке А. Толстого (подчеркнем изменение жанровой характеристики, сделанное автором совсем не случайно) соответствует, конеч-

[75] Тюпа В. И. Коммуникативные параметры урокоа в школе конвергентной педагогики / http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-parametry-uroka-v-shkole-konvergentnoy-pedagogiki).

но же, образ *дерева*, имеющего общий *ствол*, от которого и отходят все ветви. Ствол здесь – та общая часть книги, которая сцепляет отдельные главы (*ветви*) в нерасторжимое целое романа. Это, несомненно, та самая романная интрига, которую Толстой придумал без какой-либо «помощи» Коллоди и которую второклассники обозначили словом «*тайна*» (!). Действительно, тайна золотого ключика, изобретенная опытным романистом А. Толстым, «закручивает» романную интригу, сцепляет разрозненные сюжетные действия отдельных глав в единое целое. Не случайно образ *сверла* второклассники создали именно в связи с романом-сказкой А. Толстого *(«сверло крутится, и вот мы скоро его увидим… с каждой главой мы все ближе к разгадке… еще чуть-чуть – и сверло вышло – и все раскрылось» – Аня Д.)*. Этот образ, в отличие от предыдущих, относится не к самому тексту или его отдельным явлениям, а к собственному читательскому переживанию Ани и ее одноклассников. Появление подобных рефлексивных образов, обращенных к собственному читательскому поведению,– шаг к формированию осознанной читательской позиции наших учеников.

Учебная ситуация 2. Обнаружив «многосюжетность» рассказов Е. И. Чарушина (наличие нескольких крошечных, но полноценных в сюжетном отношении историй, «встроенных» во многие его рассказы) и пытаясь создать собственные подражательные истории, своеобразные «рассказы в рассказе» и «вписать» их в тексты Е. И. Чарушина, первоклассники почувствовали необходимость специальных усилий для того, чтобы рассказ «позволил» такую процедуру, выдержал бы ее, не потеряв цельность. Потребовалось что-то изменить в самом тексте рассказа, чтобы сочиненный фрагмент входил в него более или менее органично. «Это как *два куска мыла*,– прокомментировал ситуацию Дима,– чтобы их соединить в один, нужно их силой слепить и загладить, и все равно будет заметно». Димин образ, взятый из его житейского опыта, значительно проясняет учебное действие; при всей бытовой обращенности и элементарности, приведенная аналогия удерживает противоречивость процедуры: принципиальную несоединимость стилизованного и авторского текстов («все равно будет заметно…»), необходимость деформировать соединяемые «куски».

Учебная ситуация 3. На уроке «Легко ли делать подделки?» в 3 классе Илья занял индивидуальную позицию. Основная часть детей занималась рефлексивным «отматыванием назад» (вспоминали, когда

раньше занимались таким делом: подражали кому-то, чему-то – автору, сказке, загадке); ребята вышли на весьма любопытное обсуждение проблемы: чему легче/труднее подражать – авторскому или народному тексту; признали – легче народному, ведь там можно изменять по своему усмотрению, а в авторском… «народному – легче, ведь мы сами этот… народ» (Аня). Илья тем временем думал о своем, выстраивал «цепи», как он это назвал:

«*Вот Коллоди написал сказку. Вот Толстой написал «Золотой ключик». Вот потом сделали мультик, вот потом этот мультик попал в считалку… Так и мы…*» (имеется в виду – Драгунский сочинил рассказы, народ – сказки и т. д., а мы продолжаем цепочку, создавая, по сути дела, *собственные версии* сказок, рассказов Драгунского и т. д.). В этой почти нечленораздельной мысли (образе) Ильи – 2 аспекта: «цепь», то есть *протяженность* жизни одного текста, перетекание от одного автора, субъекта к другому, изменчивость текста (почти как в фольклоре, но по-другому!); соавторство, соучастие многих субъектов в жизни одного произведения.

Но Илья не был понят и в течение всего урока был «выключен», продолжая «составлять цепи». В конце урока он выдал совершенно другой – *про другое* – образ:

«*Мысль автора о книге – это проект дома,*
текст – дом состроился,
книга – в доме квартиры,
иллюстрации – квартиры украшены (обои и т. д.),
а когда книгу читают, – в доме все уже живут».

Эта развернутая метафора (с предыдущей аналогией Ильи ее роднит, пожалуй, только «цепной» характер, а с текущим уроком – обращение к предыдущему учебному опыту, регрессивная рефлексия) содержит в себе определенную концепцию художественного творчества, книги как материального носителя художественного произведения, места читателя в жизни произведения (вот уж поистине – без читателя книга мертва и находится как бы в состоянии ожидания – подобно готовому, но не заселенному дому, ждущему своих обитателей). В этой метафоре слышится достаточно зрелая позиция, не выговариваемая в этом возрасте линейно-рационально. Может быть, это «прорыв» внутренней речи ребенка, уже достаточно богатой, но не находящей адекватного развертывания в речи внешней?

«Не все объекты легко доступны для нашего мышления, не обо всем мы можем составить отдельное, ясное и четкое представление.

Наш дух вынужден поэтому обращаться к легко доступным объектам, чтобы, приняв их за отправную точку, составить себе понятие об объектах сложных и трудно уловимых» [76], пишет Ортега-и-Гассет об ученом, делающем открытие. Трудно найти более точные слова и о состоянии Ильи на этом уроке, «разрядившемся» в создании двух рефлексивных образов.

На этом же уроке Сеня Квасов совершенно иначе выразился по поводу подражаний: «*Это как глиняная игрушка. Чтобы сделать такую же, надо разобраться, как она слеплена, из чего…*» (далее последовала выразительная пауза, которая, судя по всему, должна расшифровываться так: при каких обстоятельствах, с помощью каких инструментов и т. д.). Поэтому, в логике Сени, подражать, конечно, трудно. Таким образом, метафора Сени такова: создать стилизацию – то же, что слепить игрушку в определенной традиции, технике и т. д.

Учебная ситуация 4. Постепенно «углубляя» рифму в паре слов «каракатица – катится», написанных на доске, подчеркивая рифмующиеся части слов, первоклассники не сразу смогли разобраться, входит ли в рифму (должна ли быть подчеркнута) вторая буква «т» в слове «катится». Даже разобравшись с тем, что рифма воспринимается «ухом», а не «глазом», соотнеся концовки «ца» – «ся» как созвучные, обнаружив совпадение как на письме, так и в звучании более глубоких «ти», первоклассники оказались почти в тупике: что же делать с «т» в слове «катится», включать ее в рифмующуюся часть слова или нет. И только Дима, прибегнув к образному истолкованию ситуации, успешно разрешил затруднение: «Допустим, вот канат тянут (жестом иллюстрирует растяжку каната). Одна команда слабая, другая сильная, но в сильной один совершенно слабый, но другие его все равно могут подтянуть, так что здесь в рифме [т] не относится к рифме, но другие его как бы подтягивают» (учебный тупик был преодолен).

На том же уроке тот же Дима преодолел еще одно затруднение с помощью образного истолкования. Первоклассники анализировали пару рифмующихся слов «рыбешку – понемножку». Уже уловив связь рифмы и ритма, заметив, что необходимо совпадение места ударения в рифмующихся словах, дети не могли понять, в чем же дело: слова явно рифмуются, хотя в одном из них ударение падает на второй, а в другом на третий слог! Для взрослого человека ошибка в детских рассуждениях очевидна: считать надо не от начала, а от конца слов.

[76] Хосе Ортега-и-Гассет. Указ. соч. С. 72.

Первоклассники же, привыкшие отсчитывать слоги от начала слова, оказались в логической ловушке. Спас ситуацию Дима: «Это как две линейки: одна десять сантиметров, другая – тридцать, и чтобы все там пятерки сантиметров совпали, надо вот отсюда передвинуть сюда» (показывает схематично на доске, как нужно совместить две линейки). Димин образ отчетливо проявил несовмещенность слоговых моделей слов, изображенных на доске, а также возможность их передвижки, совмещения («выравнивание» не по началу, а по концу).

Любопытно, что созданию таких разъясняющих образов нередко предшествует возникновение учебного тупика, топтание на месте; появление образа стремительно продвигает учебную ситуацию, переводя ее на качественно новый уровень. «Метафора служит тем орудием мысли, при помощи которого нам удается достигнуть самых отдаленных участков нашего концептуального поля. Объекты, к нам близкие, легко постигаемые, открывают мысли доступ к далеким и ускользающим от нас понятиям. Метафора удлиняет “руку” интеллекта; ее роль в логике может быть уподоблена удочке или винтовке» [77].

Отметим в заключение, что детские номинации существуют только внутри данного учебного коллектива, на собственной почве. Попытки «пересадить» их на другую почву, в другую учебную группу оказываются тщетными. Вероятно, это связано с их четкой прикрепленностью к конкретным ситуациям учебной коммуникации, к тем познавательным ракурсам, которые были выработаны «здесь и теперь». И все же эти неотчуждаемые от конкретного учебного коллектива образные номинации, на мой взгляд, имеют для его членов непреходящую ценность.

К проблеме детского не-чтения [78]

Процесс чтения – в этом сходятся все исследователи – складывается из двух составляющих: технической и смысловой. Вышесказанное, должно быть, ни у кого не вызовет сомнений, но может вызвать вопросы. Рассмотрим ситуации, которые помогут их сформулировать.

Ситуация 1. Рано или поздно родителям приходит в голову, что пора начинать учить ребенка читать. Бывает, конечно, что ребенок сам

[77] Там же. С. 72.

[78] Данный раздел написан в соавторстве с А. А. Степановой.

к этому стремится – видя, что читают взрослые, и желая подражать им. Однако чаще взрослые насаждают ребенку чтение, *не* читая сами *(Сами-то вы читаете? – Что вы! Некогда!)*, но считая «любовь к книге» одним из важных качеств развитой личности. Ребенка знакомят с алфавитом, развивают в нем умение узнавать буквы, правильно соотносить букву и звук. Далее – переход к слоговому чтению (с пониманием или без понимания смысла прочитанного).

Ситуация 2. В школе проводится проверка скорости чтения. Она не требует улавливания смысла, ориентируется на чисто техническую сторону чтения. Если ребенок укладывается в нормативы и получает пятерку, семья, в которую он ее принесет, вероятнее будет считать, что их ребенок научился (умеет) хорошо читать, чем решит, что у него хорошо развит лишь один из навыков *технической стороны* процесса чтения.

Из этих примеров следует, что под умением читать обычно понимается именно умение складывать буквы в слова и воспроизводить их, мысленно или вслух, с улавливанием смыслов или без. Родители часто просто не знают, что ребенок не понимает прочитанного. Им кажется, что раз он озвучивает текст – он все понимает. В школе ведется работа над пониманием прочитанного, но, к сожалению, сам факт возможной отметки за чтение, его выразительность и работу над текстом осложняет процесс чтения целым рядом стрессовых факторов. Наличие в классе двадцати-тридцати учеников, готовых оценить чтение товарища, также затрудняет чтение, особенно у ранимых, неуверенных в себе детей, живущих своими переживаниями и в силу своих особенностей имеющих уже более развитый внутренний мир. Чтение превращается в обязанность, не предполагающую никаких положительных эмоций, сводится к набору формальных действий, мотивированных исключительно дисциплинарными факторами. Так формируются два навыка: *технический* (распознавание букв и перевод их в звуки, сложение букв/звуков в слова) и *смысловой* (соотнесение набора звуков с определенным понятием, предметом – понимание прочитанного).

Если понимать под чтением этот далекий от творчества набор навыков, то на вопрос – можем ли мы ему научить? – следует ответить: да, можем. Но способствует ли этот набор навыков возникновению интереса к чтению? Нет. Необходим ли он для возможности читательской деятельности? Да.

Научить такому «чтению» довольно легко. Необходимо лишь иметь в виду, что совокупность технических и смысловых навыков (в данной работе назовем ее *навыком чтения*) – всего лишь ступень к *процессу*

чтения, сложному и интимному, всегда творческому процессу, в который, возможно, мы и не имеем права вмешиваться со своими правилами и рекомендациями.

Чтение, к которому возникает тяга – всегда *творческое*. Внутренний мир читателя творит новое для него, вступая в диалог с миром автора. Научить творчеству нельзя – но *увлечь* этим диалогом можно.

Творческое чтение – это процесс диалога, взаимодействия внутреннего мира читателя с внутренним миром автора. Такое чтение приносит удовольствие, что приводит к возникновению читательского интереса. Вспомним Л. С. Выготского: всегда хочется воспроизвести, повторить то действие, которое скреплено у нас с эмоцией счастья.

Хочется также привести замечательные слова исследователя процесса чтения начала 20 века Н. А. Рубакина: «В чем же… главное значение книжного влияния? Не столько в том, что читатель выносит из книги, сколько в том, что он сам переживает во время ее чтения, в том, что он передумывает, читая ее, в том, какие чувства, настроения, стремления, мечты и т. д. зарождаются при этом в читательской душе и – стремления к каким именно действиям» [79]. В этих словах отчетливо выражена идея *активности* читателя, его *живого участия* в процессе чтения.

Между тем эта активность не видна со стороны, почти не явлена. Мы видим, как дети рисуют, лепят, танцуют – видим продукт их творчества; в случае с чтением, свершившись, творчество не всегда имеет выход, и мы не находим подтверждений, что оно происходит (разве что особое выражение лица ребенка расскажет нам об этом, или особо открытые дети доверят свои переживания любимому взрослому…).

Чтение сравнимо с игрой на скрипке. И в случае с книгой, и в ситуации со скрипкой до тех пор, пока технический навык не окажется достаточно развитым, вряд ли может идти речь о получении какого-либо эстетического переживания, удовольствия. Игра на инструменте на первых этапах сводится к чисто техническим задачам: постановке рук, изучению нотной грамоты и т. д. На этом весьма длительном этапе игра на инструменте – это тяжелый труд, это не исполнение музыки, а проработка ее элементов. Отдельные фрагменты произведения, например отработанные несколько строк, не произведут такого впечатления, как целостное произведение, исполненное музыкантом, технический навык которого уже отработан, а сам музыкант сосредоточен совсем на другом.

Процесс игры на инструменте у начинающего музыканта – не то же самое, что процесс восприятия музыки. Ребенок может полноценно

[79] Рубакин Н. А. Практика самообразования. Среди книг и читателей. М., 1914. С. 23.

воспринимать сложные музыкальные произведения, но не иметь технического навыка для их исполнения. Та же ситуация с чтением. Ребенок готов воспринимать существенно более сложные тексты, чем может самостоятельно прочитать (об этом неоднократно писал и говорил замечательный детский поэт и психолог В. А. Левин). При самостоятельном чтении технический навык пока не позволяет ему сосредоточиться на «мелодии» произведения, разве что на отдельных его фрагментах. Затрудненное на техническом уровне чтение не дает ребенку окунуться в мир произведения, вступить с автором в отношение сотворчества. Не дает эстетического переживания и мелодия, исполненная с запинками, ошибками, в напряжении и раздумьях, как ставить пальцы и верная ли взята нота. Игра на скрипке требует идеального слуха или длительной работы над запоминанием позиций пальцев на грифе.

Между тем, что ребенок 7–9 лет способен полноценно воспринять на слух, и тем, что он может прочитать самостоятельно (имеется в виду творческий уровень чтения, без которого чтение художественной литературы лишено всякого смысла), не просто разрыв, но зияющая пропасть. Дети 7–8 лет готовы слушать и «Питера Пэна», и «Алису в стране чудес», и сказочные повести Туве Янссон. Но могут ли они прочитать это сами, насладиться этими шедеврами? Нет, не могут. В этом возрасте абсолютному большинству детей доступны несложные и зачастую адаптированные произведения – те самые, которые они слушали в исполнении взрослых в дошкольном возрасте. Но для творческого чтения эти произведения им уже не годятся! Заложенные в них смыслы уже прожиты, сюжеты слишком бесхитростны и наивны.

Этот разрыв имеет решающее значение в процессе формирования ребенка-читателя. Отсутствие технической возможности не означает отсутствие потребности воспринимать. Если у взрослых хватит понимания и терпения, чтобы заполнить, компенсировать этот разрыв чтением вслух актуальных для ребенка произведений – и тем самым помочь ребенку дорасти, дотянуться до преодоления технического барьера, не дающего ему испытать читательское удовольствие – у ребенка есть шанс стать читателем. Если же взрослые решат, что, научившись складывать буквы/звуки в слова, ребенок может сам удовлетворить свой читательский голод (*«ты уже научился читать, давай-ка теперь читай сам!»*), этот шанс исчезает.

Французский педагог и писатель Даниэль Пеннак очень выразительно описал трагизм этой ситуации в книге «Как роман».

«Если, как постоянно говорится, мой сын, моя дочь, молодежь не любит читать – и глагол выбран верно, именно *любовь* тут и ранена,– не надо винить телевизор, наше время, школу. Или все вместе, если угодно, но прежде зададим себе вот какой вопрос: что мы-то сделали с *идеальным* читателем, каким был наш ребенок в те времена, когда сами мы были сразу и сказителем, и книгой?

Мы же предали его! Да еще как!

Когда-то мы составляли – он, сказка и мы – нераздельную Троицу, воссоединявшуюся каждый вечер; теперь он оставлен один на один с враждебной книгой.

Легкое течение нашей речи делало его невесомым; теперь непроглядное течение букв душит саму попытку предаться мечте.

Мы приобщили его к путешествиям со скоростью мысли; теперь он раздавлен тупостью усилия» [80].

Мы видим, что ребенок в этой ситуации полностью зависим от взрослых – родителей, учителей. Без их участия ему не взять высоту творческого чтения в самом начале читательской биографии… Ответственность за читательскую судьбу ребенка полностью лежит на нас, взрослых.

Учителя и родители бьются над тем, чтобы дети полюбили литературу. Родители спрашивают, что нужно делать, чтобы ребенок читал, не задаваясь вопросом – а зачем ему читать? Взрослые хотят, чтобы дети читали, потому что это сделает их образованными людьми. Дети не хотят читать, следовательно, не станут образованными. Причем, когда ребенок глотает энциклопедии, отдаваясь своей природной любознательности, родители продолжают переживать по поводу его образованности, ведь он не желает читать художественную литературу! Это кажется абсурдом – ведь какая же, если не научно-популярная литература, сделает ребенка эрудированным? Но, видимо, под образованностью родители подразумевают что-то другое. Возможно, что их дети будут хуже других, тех, которые читали не только списки на лето, но и произведения из этих списков. Подход к чтению как к средству опередить других в школе, где-то блеснуть эрудицией, делает чтение обязательным занятием и лишает удовольствия от процесса (см. мысль Д. Пеннака о том, что глагол «читать», как и глагол «любить», не терпит повелительного наклонения). Процесс проигрывает результату, погоня за фактом прочтения стоит выше получения удовольствия от чтения, так же как в школе погоня за отметками наблюдается чаще, чем погоня

[80] Даниэль Пеннак. Как роман. Перевод с франц. Н. Шаховской. М., 1992. С. 50–51.

за знаниями. Но именно взрослые, те самые, которые хотят заставить детей читать, продуцируют эту ситуацию. Они обращаются с просьбой подсказать, что же предложить своему ребенку, чтобы он, наконец, читал, но когда встает вопрос «А читаете ли Вы сами?», ответ неизменный – некогда! «Читаете ли Вы вместе с ребенком?» Тот же ответ!

Существует неистребимое мнение, что ребенок невосприимчив к художественной форме, к словесной игре, так часто встречающейся в поэзии, особенно детской; что наивное восприятие художественного текста, при котором замечается только событийный план, жизненный материал – это возрастная норма как минимум до конца начальной школы. Однако еще К. Чуковский доказал обратное, приведя в книге «От двух до пяти» множество примеров чуткого реагирования детей на ритмику стиха, словесную игру. А детское словотворчество, описанное в той же книге и так напоминающее словотворчество детских поэтов?

О тонком реагировании ребенка на слово пишет Д. Пеннак в своей книге «Как роман»: «На улице он становится неутомимым эхом могучих рекламных посланий… РЕНО, САМАРИТЕН, ВОЛЬВИК, КАМАРГ – слова падают к нему с неба, их разноцветные слоги вспыхивают во рту. Ни одного моющего средства не пропустит этот охотник за криптограммами:

– *Чис-то – Тайд* – что значит *чистотайд*?» [81].

Дети, на первых этапах обучения грамоте, с огромным удовольствием читают рекламные вывески, ценники, красочные заголовки, они узнают буквы вокруг себя и произносят их, складывая в слова, с большим азартом и любопытством узнают значения слов и наслаждаются их звучанием. Это интерес к слову, к его звучанию, интерес к самой речи. Удовольствие от звучания языка – это чисто эстетическое удовольствие.

Хороший урок литературного чтения – это встреча с автором, его миром, и нужно стараться организовать ее так, чтобы общение состоялось. Учитель становится «лидером» читательской аудитории, но не дает знаний о прочитанном с позиции истинности. Урок строится как обмен впечатлениями, где каждый готов выслушать и принять мнение товарища, не оценивая его с точки зрения правильности/неправильности, но имея возможность согласиться с ним или нет. В условиях конкуренции, которая царит в большинстве классов и активно культивируется родителями, желающими, чтобы именно их ребенок был лучшим, очень сложно создать спокойную доверительную атмосферу, в которой может состояться диалог. Однако именно диалог и необхо-

[81] Даниэль Пеннак. Как роман. Перевод с франц. Н. Шаховской. М., 1992. С. 45.

дим начинающему читателю. Двойной диалог: сначала – с автором, при погружении в мир его произведения, а затем – диалог с кем-то, кто мог бы выслушать впечатление и высказать свое.

Чтение книги возможно и без этого, один на один. Но, когда человека что-то действительно впечатляет – ему необходимо делиться этим, иначе он «перегорает». Тем более, когда это ребенок, возможно, впервые испытавший читательское удовольствие, только-только осваивающий творческое чтение.

Что же касается утверждения, что дети не любят читать, то оно представляется голословным. На хороших уроках мы видим, как дети буквально *рвутся* читать, особенно по ролям, когда они понимают стоящую перед ними задачу (передать характер героя, сыграть его) или обосновать собственное мнение. Или озвучивают собственные творческие работы [82], представляя их одноклассникам. А не просто демонстрируют формальный навык.

Практика показала, что дети просто не знают, что им почитать. Мы провели в 3 классе мини-эксперимент: разложили на столе примерно 10 книг и предложили желающим взять их домой, чтобы прочитать, но с условием: принести взамен свою любимую книгу – чтобы другие дети могли ее прочитать. Книги разобрали почти мгновенно, их оказалось мало. Правда, в первую очередь «ушли» энциклопедии из серии «Я познаю мир» (ясно, что познавательный интерес развит у младших школьников; кроме того, это были книги из знакомой серии). Спросом пользовались также книги Е. Чарушина, по произведениям которого дети писали перед этим творческие работы (подражания рассказам из цикла «Большие и маленькие»).

Всем нравится и хочется делать то, что он умеет и умеет хорошо. Непреодолимый технический барьер до поры до времени не позволяет ребенку насладиться тем, чем он привык наслаждаться с помощью старших. Если у нас, взрослых, достанет терпения и мудрости, то из преданных и искренних слушателей наши дети превратятся в талантливых и увлеченных читателей. Хороший школьный урок создаст условия для доброжелательного обмена читательскими впечатлениями, а ученые-методисты рано или поздно подскажут, что же все-таки читать детям в возрасте от 7 до 9 [83]. Так проблема детского *не-чтения* может естественно преобразоваться в более позитивную – но все же проблему – детского *чтения*.

[82] О письменных творческих работах младших школьников см.: Троицкая Т. С. Литературное образование младших школьников. Коммуникативно-деятельностный подход. М., 2004. С. 70–109, а также на сайте УМК «Дети-читатели» https://sites.google.com/site/rjazanovajulia/home

[83] Неплохим ориентиром для выбора книг может послужить сайт http://www.papmambook.ru/articles/497/

Обучающие возможности учебной иллюстрации: к проблеме наглядности на уроках литературного чтения [84]

Учебные иллюстрации, наряду с моделями-образами и аналитическими моделями [85], помогают визуализировать (а тем самым и материализовать), сделать наглядно наблюдаемыми самые разнообразные явления художественной реальности. Прежде всего, как и в ситуации с моделями, речь идет о визуализации особенностей *устройства текста* и *действий писателя*; что же касается *читательского поведения*, то учебная иллюстрация в нашей образовательной системе является единственным средством, позволяющим наглядно представить данную составляющую процесса чтения и создать реальные возможности для формирования читательской рефлексии.

Учебные иллюстрации, отражающие устройство текста

Учебные иллюстрации необходимо противопоставить, с одной стороны, художественным иллюстрациям, с другой – моделям-образам [86].

Рассмотрим учебную иллюстрацию к занятиям, посвященным сказке «Теремок» (подчеркнем: не самой сказке, а занятиям, направленным на постижение ее художественного своеобразия).



Рис. 1

Эта иллюстрация (рис. 1) отражает несоответствие размеров зайца и кувшина: заяц – первый из сказочных персонажей, для которого кувшин в реальности несоизмеримо тесен (тем более в кувшин не мо-

[84] Данный раздел написан в соавторстве с О. Е. Петуховой.

[85] См. об этих типах моделей статью Петухова О. Е. Моделирование как дидактический прием: к проблеме формирования читательских позиций младших школьников https://sites.google.com/site/rjazanovajulia/stati-t-s-troick.

[86] Отличия учебных иллюстраций от аналитических моделей очевидны и не требуют комментариев.

гут поместиться следующие за зайцем лиса и волк). Поскольку сказка *не замечает* этого несоответствия (точнее, сознательно его до поры до времени *игнорирует)*, ни один из иллюстраторов сказки «Теремок» не мог бы предложить такую иллюстрацию для детской книжки. Вне учебной ситуации и без поддержки учебной иллюстрации данная особенность («странность») сказки – *растяжимость* внутреннего пространства теремка – ускользает из поля зрения слушателей и читателей. Между тем данная учебная иллюстрация помогает в рамках учебной деятельности обнаружить свойственное данной сказке несоответствие размеров (кувшин – и заяц, волк, лиса внутри кувшина), своего рода фантастическую растяжимость внутреннего пространства кувшина, прерываемую с появлением медведя-разрушителя. Подчеркнем, что отраженная учебной иллюстрацией особенность сказки напрямую связана с глубинным смыслом этого фольклорного произведения.

Художественные иллюстрации полностью соответствуют реальности текста, их назначение – отразить, визуализировать ее. Учебная же иллюстрация решает иные задачи: сохраняя предметный ряд текста, она отражает актуальные для учебной деятельности особенности текста, приемы его организации, образно-выразительные средства и т. д.

Отличие учебной иллюстрации от *модели-образа* состоит в том, что ее предметный ряд берется из текста, а акцентируемое явление не предполагается переносить на другие тексты. Дело в том, что учебные иллюстрации чаще всего обращены *к единичным* текстовым явлениям, а *не к закономерностям*, свойственным многим текстам. Если бы мы решили отразить данную особенность текста с помощью модели-образа, то мы могли бы, например, представить себе крокодила, которого пытаются поместить в дамскую сумочку – однако мы вряд ли могли бы рассчитывать на узнавание этой модели в других текстах.

Учебная иллюстрация намного конкретней модели-образа, проще для восприятия младшего школьника, но, с другой стороны, ее эвристические возможности ограничены: она не может стать инструментом для наблюдения других (многих) текстов.

Между тем возможны промежуточные случаи, например, когда предметный ряд взят из текста, но вполне реален перенос данной иллюстрации на другие тексты. Вот такого типа иллюстрация-модель к занятиям по стихотворению С. Маршака «Мороженое» (рис. 2), а также строчки, к которым она обращена:

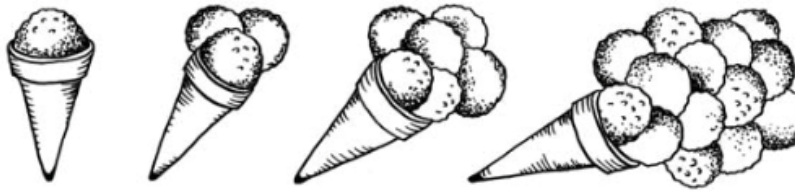


Рис. 2

Съел *на гривенник* толстяк.
«Дай, – кричит, – на четвертак
Или сразу *на полтинник*.
Я сегодня именинник!»
«Ради ваших именин
Получайте, гражданин!»
Не моргнул толстяк и глазом,
Съел мороженое разом.
Удивляется народ:
Как его не разорвет!

А толстяк подходит снова
Покупает *на целковый*,
А потом *на целых три*!
Все кричат ему: «Смотри,
У тебя затылок синий,
На усах белеет иней,
Как на дереве в лесу,
И сосулька на носу!»

С одной стороны, этот рисунок отражает предметный ряд текста (все увеличивающиеся порции мороженого, которое съедает толстяк) и фиксирует внимание ребят на этой «странности» комического персонажа – и в этом смысле является *учебной иллюстрацией.* С другой стороны, такого типа гиперболу (преувеличение происходит постепенно, в несколько этапов) можно обнаружить во многих других произведениях [87] – и по от-

[87] Вспомним хотя бы главу «Дошкольник Серпокрылов» из сказочной повести Ю. Коваля «Недопесок» (дошкольник Серпокрылов представляет себя солдатом, потом – сержантом, старшиной, капитаном и, наконец, подполковником и полковником) (Коваль Ю. И. Избранные произведения: Недопесок: Повести. М., 2001. С. 52–53).

ношению к ним этот рисунок является, безусловно, *моделью* (изображения мороженого в этом случае приобретают роль условного знака).

Приведенные выше примеры учебных иллюстраций отражают художественное своеобразие фольклорных и литературных произведений; между тем учебные иллюстрации могут быть направлены и на другие аспекты учебного материала.

Учебные иллюстрации, обращенные к действиям писателя

Подобно моделям-образам, учебные иллюстрации могут быть обращены к действиям писателя и фиксировать внимание учащихся на разных аспектах процесса создания литературных произведений.

Приведенная ниже учебная иллюстрация (рис. 3), использованная в рабочей тетради «Буратино, Пиноккио и другие» и электронном учебном курсе для 3 класса, визуализирует писательский выбор Алексея Толстого в один из самых драматичных моментов сказочного действия (глава «Несмотря ни на что, Буратино решает выведать у Карабаса Барабаса тайну золотого ключика»).



Рис. 3

В левой части иллюстрации – условные изображения писателя А. Толстого и маленького читателя. В правой части – сюжетные картинки, отражающие развитие сказочного сюжета (Буратино отправляется на поиски золотого ключика, Мальвина и Пьеро отсиживаются в пещере).

Эта учебная иллюстрация позволяет визуализировать и в конечном счете «прожить» с ребятами ситуацию *разлучения героев* и *пи-*

сательского выбора: за кем из героев следить, о ком рассказать, а о ком умолчать (ибо детское произведение, подобно фольклору, крайне редко развертывает несколько *театров действия* [88] – «разлучая» героев, писатель почти всегда вынужден сделать тот или иной выбор).

Иллюстрация сопровождается вопросом: «За кем из сказочных героев ведет нас писатель? Как ты думаешь, почему?».

Вот несколько вариантов детских ответов:

– Конечно, за Буратино! С ним происходит больше всего приключений, и он стал такой умный и решительный.

– Автор ведет читателя за Буратино, потому что ему интересно, что еще выдумает этот мальчишка, что он еще сделает для того, чтобы его друзья были счастливы.

Такая учебная иллюстрация и обращенный к ней вопрос не только обостряют и ставят в поле зрения учащихся ситуацию писательского выбора, актуальную для множества литературных (а также драматических и кинематографических) произведений, но и помогают учащимся «охватить» достаточно большой объем текста (разлучение героев происходит в главе «Несмотря ни на что, Буратино решает выведать у Карабаса Барабаса тайну золотого ключика», вся глава «Буратино узнает тайну золотого ключика» описывает действия Буратино и умалчивает о Пьеро и Мальвине, а «воссоединение» героев происходит лишь в середине следующей главы).

По сути дела, учебная иллюстрация *актуализирует* разведение героев по разным пространствам и необходимость писательского решения: за кем из героев следить, кого оставить без внимания? Подобная актуализация при достаточно серьезной проработке и грамотном поведении педагога создает благоприятные условия для ретроспективной читательской рефлексии (за кем следит сказка «Гуси-лебеди» или «Хаврошечка»? почему именно за этими героями? и др.). Кроме того, опыт знакомства с такого рода разрешением ситуации разлучения героев (разведения их по разным пространствам) в перспективе поможет в освоении других писательских выборов – например, когда писатель, оставив одного из героев, через некоторое время возвращается к нему и полностью восстанавливает «пропуск» (так поступает, например, Ю. Олеша в романе «Три толстяка» и др.).

[88] О понятии «театр действия» см.: Пропп В. Я. Фольклор и действительность / В. Я. Пропп. Фольклор и действительность. Избранные статьи. М., 1976. С. 91–93.

Отметим, что данная учебная иллюстрация содержит элементы аналитической модели – это *стрелки*. Подобное частичное совмещение двух способов визуализации учебного материала – модели и учебной иллюстрации – не редкость в нашей образовательной системе.

Учебные иллюстрации, отражающие деятельность читателя

Как было сказано выше, учебные иллюстрации – единственный способ визуализации читательских действий; на начальном этапе литературного образования данный компонент процесса чтения, по нашим наблюдениям, не поддается моделированию. Между тем наглядность, которую вполне успешно осуществляет учебная иллюстрация, создает все необходимые предпосылки для формирования читательской рефлексии уже в период начального обучения.

Как правило, на учебных иллюстрациях этого ряда появляется условная фигурка *читателя*, с которой дети должны себя отождествить.

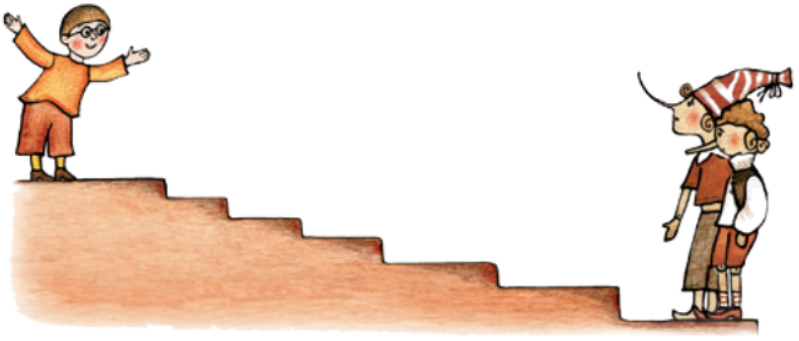


Рис. 4

На рис. 4, использованном в рабочей тетради для 3 класса «Буратино и Пиноккио», а также в электронном курсе, предназначенном для дистанционного обучения третьеклассников, изображен читатель, стоящий на верхней ступени лестницы и пытающийся что-то объяснить ничего не понимающим Буратино и Пиноккио (они стоят на нижней ступеньке)[89]. Эта

[89] Эта рабочая тетрадь, а также электронный курс предназначены для организации *сравнительного чтения* двух книг: сказочной повести К. Коллоди «Пиноккио, или Приключения деревянной куклы» и романа-сказки А. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино».

учебная иллюстрация «приложима» к тем главам и эпизодам сказочных произведений А. Толстого и К. Коллоди, в которых читатель оказывается *более понимающим и догадливым*, чем наивные и уж слишком доверчивые литературные герои. Такова, например, глава «По дороге домой Буратино встречает двух нищих – кота Базилио и лису Алису». В этой главе писатель дает понять даже самому недогадливому читателю, что кот и лиса – обманщики, плуты («увидев деньги, лиса невольно потянулась к ним лапой, а кот вдруг широко раскрыл слепые глаза…»), но «… Буратино ничего этого не заметил». Ситуация разрыва между тем, что понимает читатель, а что – герой, усиливается участием в сказочном действии героя-советчика, в данном случае это «пожилая ворона», которая «слушала, слушала и каркнула:

– Врут, врут!..»

Такое *несовпадение пониманий* сказочной ситуации, отчетливо заданное в этой главе (с одной стороны – непонимающие наивные герои, с другой – «мудрые» и кое-что понимающие читатели, постепенно приближающиеся к разгадке сказочной интриги и всегда опережающие в этом более наивных героев, а еще выше, над ними – писатель-творец), которое будет давать о себе знать на протяжении всего произведения, составляет одну из самых ярких сторон знаменитой сказки [90]. Сказочник откровенно поднимает детскую самооценку, заставляя маленького читателя удивляться недогадливости уже полюбившегося героя и замечать каждое сюжетное движение и каждую деталь, ускользающую из поля зрения героя-простака.

Без визуализации данная «изюминка» текста остается незамеченной, и понимающий читатель *как читатель* все же остается наивным. Поддержка учебной иллюстрации в корне меняет ситуацию и помогает школьникам разобраться в собственных читательских переживаниях.

Вот некоторые ответы третьеклассников на вопрос, обращенный к данной иллюстрации:

Как ты понимаешь рисунок художницы?

– Мальчик на самом верху лестницы – это читатель. Он знает немножко больше, чем Буратино и Пиноккио, поэтому он нарисован повыше. Например, мы, читатели, знаем, что кот и лиса обманщики, а Буратино и Пиноккио этого еще не знают.

[90] Необходимо заметить, что *несовпадение пониманий* есть уже в сказке Коллоди; Толстой лишь поддержал эту находку итальянского сказочника и сделал этот разрыв более заметным, «прозрачным».

– Читатель понимает, что будет дальше, он понимает, что происходит с героями, а героям еще только предстоит это понять.

– Они маленькие, глупенькие, пустяковые, а читатель все-таки кое-что понимает!

Необходимо отметить, что данная учебная иллюстрация в определенной степени выполняет *функцию модели*, поскольку, с одной стороны, может применяться для осмысления разных эпизодов сказки и разных глав (герои-простаки остаются все те же!), с другой – она может быть применена и к другим произведениям, в которых читатель оказывается более понимающим, чем герои (в последнем случае Буратино и Пиноккио становятся своего рода *символами* героев-простаков).

Учебная иллюстрация, представленная на рис. 5, помогает начинающим школьникам выбрать адекватное действие при встрече с непонятным словом – как во время чтения, так и в процессе обучения.



Рис. 5

Учебные иллюстрации могут значительно усилить возможности маленьких читателей, помочь им осознать достаточно сложные и, на первый взгляд, даже *недетские* аспекты читательской культуры. Так, приведенная ниже учебная иллюстрация из рабочей тетради для 3 класса, посвященной сказочной повести А. Линдгрен (рис. 6), отражает интертекстуальные связи сказки А. Линдгрен «Пеппи Длинныйчулок» и книги Э. Распэ «Приключения барона Мюнхаузена» (Пеппи и Мюнхаузен – два знаменитых враля).



Рис. 6

О бароне напоминает характерная для Мюнхаузена поза (которую приняла Пеппи), трубка, портрет на стене, камин и др. Так учебная иллюстрация совмещает образы Пеппи и барона Мюнхаузена, а благодаря тому, что книга Э. Распэ была прочитана во 2 классе, это совмещение легко распознается детьми.

В заключение подчеркнем, что учебная иллюстрация, как показывает практика, является экономичным по времени и вполне адекватным возрасту младших школьников способом формирования таких аспектов читательской культуры, которые без регулярной визуализации ключевых моментов обучения формируются существенно сложнее и менее эффективно.

ЧАСТЬ 2.
АНАЛИЗ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Детский игровой фольклор: от кризиса к новым формам бытования

В современном социуме приходится констатировать кризис детского игрового фольклора, а возможно, и сильнейшее преобразование детской субкультуры в целом.

Кризис этот связан с угнетением игровых фольклорных жанров в детском сообществе в результате сокращения дворового пространства в крупных городах, а также в связи с ценностной переориентацией родителей на обучение дошкольников, младших школьников и младших подростков в разного рода студиях, центрах развития и др. Немалую роль в формировании кризиса игрового фольклора сыграли также телевидение и компьютерные игры, способствующие выключению ребенка из детского игрового сообщества. Как результат этих процессов мы наблюдаем сегодня резкое сокращение разновозрастных спонтанных детских групп – обычной среды бытования детского игрового фольклора, а значит и угнетение самого детского фольклора, постепенное вытеснение его на периферию детской субкультуры.

Существенные изменения претерпевает сегодня и сама система детской художественной словесности; вектор этих изменений удобно показать на примере жанра считалок. С одной стороны, налицо определенная *деградация* этого жанра: современные дети не знают целых групп считалок (это жеребьевки, числовки; стали редкостью заумные считалки); исчезает особая форма пересчета, при которой заключающий считалку вопрос требовал ответа «из публики» и счет повторялся; постепенно стираются характерные жанровые свойства – например, считалочный «выход»; считалки вытесняются более лаконичным способом распределения ролей и установления очередности в игре – *скидыванием* (широко распространенные сегодня варианты: «Камень, ножницы, бумага…», «Су-е-фа!» и др.). Между тем тенденция к удлинению традиционных считалок за счет концовок-импровизаций, отмеченная в недавнем исследовании[91], выдает жизнеспособность

[91] Троицкая Т. С. Народная художественная словесность в детской повседневной жизни и в образовании: Учебное пособие для студентов факультетов начальных классов и филологических факультетов. Барнаул, 2003. С. 9–36.

эстетической функции этого жанра: традиционные считалки теряют привычную игровую функцию и становятся своего рода ритмическим клише для наивного детского сочинительства.

Между тем игровые фольклорные жанры естественно и эффективно веками выполняли и отчасти выполняют свойственные им функции, способствующие социализации детей и подростков, уча их знакомиться, мириться, избегать конфликтов, прощать и др. Кроме того, эти незатейливые на первый взгляд жанры служат для ребенка своеобразным «входом» в мир художественной словесности, приучая их к стихотворному ритму, словесной игре, образному и неожиданному видению мира, шутке и радостному приятию жизни.

Понимая образовательный потенциал и мощный педагогический заряд детских игровых фольклорных жанров, взрослые пытаются сегодня «спасти» детскую художественную словесность с помощью книги – учебной и художественной. Однако нет сомнений в том, что это в лучшем случае полумера.

Вот что пишет по этому поводу замечательный педагог и блестящий знаток детской игровой словесности Л. Е. Стрельцова:

«Детские заклички, приговорки, считалки, скороговорки, дразнилки, загадки в их исконном, сущностно-педагогическом назначении никогда не были чтением. Они выполняли уникальную по своему многообразию, универсальности, простоте и соответствию физическим, психическим и духовным требованиям ребенка функцию его интеллектуального, эмоционального, нравственного и художественного развития в игре и через игру»[92]. От себя добавим, что перечисленные Л. Е. Стрельцовой игровые фольклорные жанры «работали» без всякого усилия и контроля взрослых, осваивались детьми непроизвольно и «без разбора» (в отличие от школы, детское дворовое сообщество не знает «групп коррекции», «элитных групп» или групп по национальной принадлежности). Эти бесхитростные тексты входят в детскую жизнь естественно, незаметно для самих малышей (об этом говорит, например, замечание первоклассника, пережившего удивление от того, что *его* считалки знают почти все ребята в классе: «Когда я родился, *они уже сидели у меня в животе*»), производя свою работу *изнутри*, располагаясь не в области детского знания, но в области *детского опыта*. Вероятно, именно последнее обстоятельство обеспечивает надежное хранение в памяти (та самая *коллективная память народа*!)

[92] Стрельцова Л. Е. Искусство слова и младший школьник / Искусство в жизни детей. Опыт художественных занятий с младшими школьниками. Книга для учителя. М., 1991. С. 106

фонда текстов детских игровых жанров на протяжении взрослой жизни (мне неоднократно доводилось организовывать запись репертуаров считалок и скороговорок в студенческих группах – это всегда были вполне представительные наборы текстов, и «добывались» они из памяти выросших детей с неизменным удовольствием и чрезвычайной легкостью). Освоенные в детстве *роли носителей, слушателей и исполнителей* фольклорных текстов в будущем помогут детям нарисовать в своем воображении жизнь сказки, былины, народной песни…

Детский фольклор, как и фольклор взрослых, синкретичен; словесные тексты сочетаются в нем с жестом, движением, обрядом. Участие в этом действе – прямое приобщение к народной культуре, причем в естественном поведении. Подчеркну: это не имеет ничего общего с разучиванием текстов любого достоинства. Разучивание – путь *сверху*, *от взрослых к ребенку*: инициатива и, как правило, сами тексты принадлежат миру взрослых. Предлагая детям тексты для разучивания, взрослые решают свои, взрослые, задачи: прежде всего, как они полагают, развивают память и кругозор ребенка. Оставляя за рамками разговора сложнейший вопрос *отбора текстов*, скажу лишь, что дети являются в этой ситуации всего лишь исполнителями воли взрослых и попадают в несвойственную возрасту *пассивную* позицию. Участие в фольклорном действе, напротив – будь то скороговорочное состязание или выбор водящего с помощью считалки – происходит *по инициативе ребенка* (детей), оно насущно *востребовано*: в одном случае нуждами игры, в другом – потребностью в смеховой разрядке или выплеске накопившейся ритмической энергии (вспомним «экикики» Чуковского!), в третьем – необходимостью испытать новичка или развлечь, успокоить младшего.

Жесты, которыми сопровождается считалочный пересчет (считающий переводит руку от одного игрока к другому), являются телесным (кинестетическим) проявлением и *проживанием* считалочного ритма. Причем особенностью ритмической организации считалки является совпадение ритма с метром, связанное с неактуальностью смысла считалок и пренебрежением словесным ударением[93]; преобладающим размером современных считалок является четырехстопный хорей[94]. Таким образом, этот простейший ритм и идеально детский размер[95]

[93] Троицкая Т. С. Народная художественная словесность в детской повседневной жизни и в образовании: Учебное пособие для студентов факультетов начальных классов и филологических факультетов. Барнаул, 2003. С. 7.

[94] Мерлин В. В. Четырехстопный хорей детского фольклора / Фольклор и литература Урала. Вып. 3. Пермь, 1977. С. 35.

[95] Чуковский К. От двух до пяти / Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. С. 643–644.

в процессе «считания» (слово взято из детского обихода) буквально вживляется в детский слух, в детское восприятие и становится основой ритмического слуха ребенка, своего рода *канвой*, по которой позже смогут «вышивать» поэты разных времен и национальностей, в том числе и классики.

О способности скороговорок открыть ребенку секреты родного языка пишет Л. Е. Стрельцова:

«Даже совсем простенькая скороговорка “Пошла Поля полоть в поле” задает ребенку сложную умственную задачу. Задолго до того, как учитель начнет объяснять значение падежных окончаний, временных глагольных форм, нарицательных и собственных имен существительных, ребенок в игре и через игру усваивает сложнейшие смысловые оттенки языка, его структурные единицы… Внутреннее содержание скороговорки есть игра в грамматическое, фонетическое, синтаксическое, семантическое значение слов» [96].

Л. Е. Стрельцова пишет и о поэтической значимости скороговорок, связанной со звуковыми повторами. Так, в скороговорке «Шесть мышат в камыше шуршат» «… происходит звуковое сближение трех слов: мы-шат, (ка) – мы-ше и (шур)-шат. Четырежды повторенное сочетание шат-ше-шур-шат включает в звуковое единство первое слово “шесть”. Глубокие повторяющиеся созвучия наделяют скороговорку изобразительной силой. Перед нами не только определенным образом звучащая фраза, но и по соотнесенности со смыслом картинка, полная живых звуков. Мы явственно слышим шелест, шуршание, осторожное шевеление мышат» [97]. Подобных скороговорок, обладающих *звуковой образностью*, можно обнаружить немало: «От топота копыт пыль по полю летит», «Хохлатые хохотушки хохотом хохотали» и многие другие. Все это позволило Л. Е. Стрельцовой назвать скороговорку *молекулой поэзии*, ибо «в ней собраны правила сочетаний слов, создающих звуковую, ритмическую, интонационную, эмоциональную выразительность, правила, по которым каждый звук в слове является смыслонесущим… вся талантливая детская поэзия, вся «взрослая» классическая и современная поэзия использует эти правила» [98].

Заметим: всю свою «пользу» скороговорка (как, впрочем, и другие игровые жанры) приносит сама по себе – стоит ей лишь попасть

[96] Стрельцова Л. Е. Искусство слова и младший школьник / Искусство в жизни детей. Опыт художественных занятий с младшими школьниками. Книга для учителя. М., 1991. С. 109.

[97] Там же. С.110.

[98] Там же. С. 111.

в детское сообщество, прижиться в нем. Скороговорение мотивируется ожиданием комической развязки: неудача в произнесении скороговорки рождает нелепицу, а значит и смех. Не случайно для скороговорения требуется достаточно большая компания: тот, кто «задает» (предлагает) скороговорку; тот (те), кто пытается ее повторить; те, кто ожидает комической развязки. Легкая скороговорка – это плохая скороговорка: ее можно произнести правильно, но ею вряд ли можно развеселить «публику».

Не меньшую пользу несут детям и другие жанры детского игрового фольклора, например, загадка или небылица. Важно лишь, чтобы они составляли естественную среду, своего рода *стихию*, в которой протекает дошкольное детство. Именно тогда свойственные этим жанрам педагогические и образовательные интенции смогут осуществиться. Если же педагоги пытаются *использовать* эти жанры в своих целях, как это часто случается, причем нередко вопреки жанровым законам (например, *обучая* детей разгадывать загадки, что само по себе абсурдно), игровой фольклор оборачивается малоинтересной бессмыслицей, чепухой, мелочью.

***

В условиях современного социума группа детского сада – это та детская общность, которая, хотя и не в полной мере, может взять на себя роль *среды бытования* игрового детского фольклора, компенсировать дефицит спонтанного игрового общения детей. Для того, чтобы это стало возможным, нужны квалифицированные педагоги, способные включить игровой детский фольклор в повседневную жизнь детского сообщества, причем сделать это в опоре на психолого-дидактический и культурный потенциал игровых жанров, заняв позицию развития и оттолкнувшись от потребностей и интересов ребенка. Возможно, решение этой задачи связано с организацией *малых групп* внутри большой – официальной – группы детского сада (о *волшебной силе* малых групп писал Е. Е. Шулешко, называя их *тренажером для дружелюбия*)[99]. Между тем действующие сегодня программы детских дошкольных учреждений если и включают произведения игрового детского фольклора, то делают это исходя совершенно из иных принципов и нередко пренебрегают описанными возможностями и художественной природой произведений детского игрового фольклора.

[99] Шулешко Е. Е. Обучение дошкольников чтению, письму и счету. М., 2001. С. 38–42.

Современные считалки: экспериментальное исследование

В последние годы произошли существенные изменения в жизни детского сообщества. Особенно значительно изменился быт городских детей. Резко сократилось дворовое пространство, не все дети имеют возможность гулять без присмотра старших – все это ведет к угнетению детских дворовых сообществ, являющихся естественной средой для самых разных жанров детского фольклора. Досуг детей все больше связывается с компьютерными играми, увеличивается время, которое посвящается дополнительным внешкольным занятиям – в кружках, студиях, с репетиторами.

Как отразились эти процессы на самом живом детском фольклорном жанре – считалке? Каков считалочный репертуар современных детей 6–10 лет? Какие тенденции наметились в его функционировании?

Чтобы найти ответы на эти вопросы, было предпринято специальное исследование.

Эксперимент

Поставив задачу изучить репертуар считалок, которым располагают современные дети, мы начали с выявления материала. Были записаны считалки в детских коллективах Новосибирска и подмосковного Жуковского. В каждом регионе было привлечено к эксперименту по 9 коллективов: подготовительные группы детских садов и первые классы школ. Именно в этом возрасте дети наиболее активно пользуются считалками: они уже гуляют без присмотра старших, но еще погружены в устную словесность и игровую практику.

Прежде чем описывать этот материал, мы исключили из его состава тексты книжного происхождения, а также произведения других жанров. «Лишний» материал мог появиться, во-первых, в силу искусственности экспериментальной ситуации, во-вторых, в связи с тем, что в отдельных случаях дети действительно пользуются в игре авторскими считалками.

Сравнив считалки, записанные *в двух регионах*, мы обнаружили, что основной фонд считалок является общим. Было выделено 18 считалочных сюжетов, известных в Подмосковье и Новосибирске, и только *4 сюжета регионального распространения* (один сюжет встретился только в Новосибирске, три сюжета – только в Жуковском).

Речь идет о считалочных сюжетах, *имеющих варианты*. «Застывшие» считалки, не имеющие вариантов, представляют для нашей ра-

боты меньший интерес: исследование сконцентрировано на проблеме *живого бытования* этого жанра.

Таким образом, каждый из регионов имеет некоторые особенности в наборе считалочных сюжетов. Кроме того, варианты некоторых общих считалок строго закреплены за определенными регионами (одни варианты встречаются только в Жуковском, другие – только в Новосибирске).

Считалки межрегионального распространения, имеющие варианты, мы назвали *базовым фондом* (18 сюжетов).

Репертуар

Мы приведем и прокомментируем тексты считалок базового фонда с учетом наиболее распространенных вариантов.

«… Вышел зайчик погулять»

Это единственная из считалок, входящих в базовый фонд, имеющая хорошо известный литературный источник – стихотворение Ф. Б. Миллера, созданное как подпись к картинке для детей младшего возраста:

Раз-два-три-четыре-пять,
Вышел зайчик погулять;
Вдруг охотник прибегает,
Из ружья в него стреляет…
Пиф-паф! ой-ой-ой!
Умирает зайчик мой!

1851 год

Одна из версий этого считалочного сюжета *(краткая)* почти точно воспроизводит стихотворение Миллера:

Раз-два-три-четыре-пять,
Вышел зайчик погулять;
Вдруг охотник ***вы***бегает,
Прямо в зайчика стреляет…
Пиф-паф! ой-ой-ой!
Умирает зайчик мой!

Тексты, относящиеся к краткой версии, отличаются друг от друга отдельными словами и строчками. Изменения, которые дети вносят в последние строчки, говорят об их стремлении к оптимистической концовке:

Пиф-паф! ой-ой-ой!
Убегает зайчик мой!

Пиф-паф! ***Не попал.***
Серый зайчик ускакал!

Тексты *длинной версии* по-иному преодолевают «трагичность» заячьей судьбы: после строчки «*умирает* зайчик мой» следует описание проделок зайчика в больнице, в палатке и благополучное возвращение домой:

Раз-два-три-четыре-пять,
Вышел зайчик погулять;
Вдруг охотник ***вы***бегает,
Прямо в зайчика стреляет…
Пиф-паф! ой-ой-ой!
Умирает зайчик мой!
Привезли его в палатку –
Там украл (стащил) он шоколадку.
Привезли его в больницу,
Он украл (потерял, стащил) там рукавицу.
Привезли его домой –
Оказался он живой!

В отдельных вариантах появляются описания и других проделок зайчика:

Привезли его в буфет –
Он стащил (украл) кило (кулек) конфет.

«Вышел месяц…»

Этот, пожалуй, самый популярный сегодня считалочный сюжет отсутствует в записях фольклористов начала – середины 20 века; таким образом, можно считать его сравнительно молодым.

Как и предыдущий, этот сюжет имеет краткую и длинную версии.

В Жуковском распространены традиционные варианты краткой версии:

Вышел месяц из тумана,
Вынул ножик из кармана.
Буду резать, буду бить,
Все равно тебе ***водить (служить).***

Вышел месяц из тумана,
Вынул ножик из кармана.
Буду резать, буду бить,
Кто откажется дружить.

В Новосибирске краткая версия варьируется более активно. Наряду с традиционным вариантом встречаются и такие:

Вышел ***ежик*** из тумана,
Вынул ***плеер*** из кармана.
Буду резать, буду бить,
Все равно тебе ***голить.***

Вышел ***Децл*** из тумана,
Вынул ***пейджер*** из кармана.
Буду ***я тебе звонить,***
Все равно тебе ***голить.***

Вышел месяц из тумана,
Вынул ***плеер*** из кармана.
Буду ***слушать,*** буду бить,
Все равно тебе ***голить.***

Вышел ***Децл*** из тумана,
Вынул ***пейджер*** из кармана.
Пейджер пискнул, Децл сдох,
Потому что Децл – бог!

В сибирских вариантах слова «месяц» и «ножик» оказываются своего рода *слабыми* местами [100], которые легко замещаются словами, обозначающими более актуальные для современных детей предметы и имена; в одном из вариантов узнается ситуация мультфильма «Ежик в тумане». Причем чаще всего заменяются не отдельные слова, а цепочки слов, связанных по смыслу (Децл – пейджер – звонить, Децл – пейджер – пискнул, плеер – слушать).

«Как пчелы делают свой мед из всех сиропов, которые коварно им предложены, так и дети смешивают в древней форме весь новый материал, которым они располагают»,– пишет исследователь французских считалок [101].

[100] Как обычно, слабыми местами в считалке оказываются слова, стоящие внутри.
[101] Les Comptines de Langue Francaise. Editions SEGHERS, PARIS, 1961, 1970.

Длинная версия складывается из краткой версии (в традиционном варианте) и *продолжений*, совершенно различных в Жуковском и Новосибирске.

Новосибирск

Вышел месяц из тумана,
Вынул ножик из кармана
Буду резать, буду бить,
Все равно тебе ***голить.***
А за месяцем луна.
Чёрт повесил колдуна.
А колдун висел, висел
И в помойку улетел.
А в помойке жил Борис –
Председатель дохлых крыс.
А жена его – Лариса –
Замечательная крыса.
Он другую полюбил,
Взял топор и зарубил.
А жена не умерла,
Взяла деньги и ушла.
Он другую полюбил,
Взял духи ей подарил.

В Новосибирском варианте варьируются только выделенные слова: «Лариса – крыса» превращаются в «Лариска – крыска», слова «он другую» заменяются на «он ее не» и «он жену не», «замечательная» на «председательница», «деньги» на «сумку», «туфли», «вещи».

Жуковский

Вышел месяц из тумана,
Вынул ножик из кармана
Буду резать, буду бить,
Все равно тебе ***водить.***
А на следущую ночь
Он зарезал ***свою дочь.***
Это дочка не моя,
А чужого короля.

Встречаются и другие варианты концовок:

А на следущую ночь
Он зарезал ***свою дочь.***
А Елена не моя,
Это дочка короля.
А король на рынке
Продавал ботинки.
А жена на лавочке
Продает булавочки.

Это дочка не моя,
А чужого короля.
А король на лавке
Кушает козявки.

А король на рынке
Кушает ботинки.
А жена на лавочке
Кушает булавочки.

«Шла машина темным лесом…»

Этот сюжет имеет краткую и две длинные версии; все они распространены и в Жуковском, и в Новосибирске:

Ехала (шла) машина темным лесом
За каким-то интересом.
Инте-инте-инте-рес,
Выходи на букву эс.

Ехала (шла) машина темным лесом
За каким-то интересом.
Инте-инте-инте-рес,
Выходи на букву эс.
А на буковке звезда, (1)
Там проходят поезда.
Если поезд не пройдет,

Машинист с ума сойдет.
Вот и поезд не прошел,
Машинист с ума сошел.

Ехала (шла) машина темным лесом
За каким-то интересом.
Инте-инте-инте-рес, (2)
Выходи на букву эс.
Буква эс ***не подошла (нам не нужна),***
Выходи на букву А.

В отдельных случаях первая строчка краткой версии выглядит так: «Шла кукушка мимо леса».

Если краткая версия практически не варьируется, то обе длинные версии имеют варианты. К длинной версии-1 присоединяются разнообразные продолжения, не имеющие широкого распространения. Вот одно из них:

Он залез на потолок,
Прищемил себе пупок.
А жена ему в ответ:
У меня зеленки нет.
А зеленка на полу,
В ней играет кенгуру.

Продолжения длинной версии-2 более распространены, но не слишком разнообразны:

Буква А нам не нужна,
Выходи на букву Я.

А на буковке звезда,
Выходи на букву Я.
«На золотом крыльце…»

Яркая особенность текстов, относящихся к этому сюжету – наличие *традиционной* и *современной* версий.

Традиционная версия имеет *полную* и *усеченную* формы:

На золотом крыльце сидели:
Царь, царевич,
Король, королевич,
Сапожник, портной.
Кто ты будешь такой?
Говори поскорей,
Не задерживай добрых
И честных людей.

На золотом крыльце сидели:
Царь, царевич,
Король, королевич,
Сапожник, портной.
Кто ты будешь такой?

Обе формы традиционной версии предполагает не обычное однократное проговаривание считалки, а своеобразную игру, которая требует ответа на вопрос *(кто ты будешь такой?)* и многократного воспроизведения текста считалки. «Тот, на кого указал произносящий считалку, называет “царь”, “король”, “сапожник”. Считалка читается снова до названного слова, и выходит тот, на кого оно выпало» [102]. После этого пересчет повторяется; игра повторяется до тех пор, пока не останется один игрок: он и становится водящим.

Существует немало считалок, предполагающих, как и эта, не простой пересчет (однократное исполнение с указанием на водящего), а своеобразную игру, требующую реакции *пассивной* части игроков (тех, кого пересчитывают). Таковы, например, считалки «Шла кукушка…», «Катилася торба» и «Дора, дора, помидора». Правила игры в разных считалках различны. Не случайно Г.С. Виноградов назвал считалки *игровыми прелюдиями*. «Такого рода считалки, – пишет Г.С. Виноградов, – представляют возможность игрокам как бы дважды испытать судьбу и исключают обман» [103].

Несмотря на широкое распространение у современных детей традиционной версии сюжета «На золотом крыльце…», игровой тип исполнения этой считалки, требующий реакции «публики», встречается очень редко: обычно последнее слово указывает на водящего. Таким образом, можно говорить об унификации функционирования считалок в современной игровой практике [104].

Особенно ярко этот ставший единственным тип пересчета заявляет о себе в *современной* версии этого сюжета: из текста исчез вопрос, требующий реакции публики:

---

[102] Из наблюдений фольклориста А.Н. Мартыновой. См.: Детский поэтический фольклор. Антология. СПб., 1997. С. 533.

[103] Виноградов Г.С. Русский детский фольклор. Книга 1. Иркутск, 1930. С. 191.

[104] В связи с этим можно упомянуть об исчезновении целой группы считалок-жеребьевок, существование которых вне определенных правил игры оказалось невозможным.

На золотом крыльце сидели:
Мишки Гамми, Том и Джерри,
Скрудж Макдак и три утенка.
Выходи, ты будешь Понка!

На золотом крыльце сидели:
Винни Пух, и Том, и Джерри,
Микки Маус, три утенка.
Выходи, ты будешь Понка!

Между тем сохранившееся в современной версии *перечисление* героев напоминает о предыдущей игровой практике, в которую была включена эта считалка.

Современная версия характеризуется также введением новых героев (в данном случае героев популярных мультфильмов): это явление мы уже наблюдали на примере сюжета «Вышел месяц…». Варьирование здесь также происходит в слабых местах (слова, расположенные внутри строк). Рифмующиеся слова «держатся» крепче: удачно найденная рифма переходит из варианта в вариант *(«сидели» – «Джерри», «утенка» – «Понка»)*.

Особенно ярко модернизация этой считалки сказалась в изменении ритмики.

Дело в том, что все рассмотренные нами популярные считалочные сюжеты выдержаны в ритмике силлабо-тонического стихосложения (четырехстопный хорей):

Вышел\месяц\изту\мана\
вынул\ножик\изкар\мана\.

В. В. Мерлин, исследователь метрики детских считалок, также указывает на то, что наиболее многочисленная группа текстов этого жанра выдержана в четырехстопном хорее [105]. Возможно, это связано с широким распространением этого стихотворного размера в современной детской поэзии.

Анализируя раннее детское стихотворчество, К. И. Чуковский отмечает резкое преобладание этого размера в детских сочинениях. «Сколько ни доводилось мне слышать подобных стишков, во всех

[105] Мерлин В. В. Четырехстопный хорей детского фольклора / Фольклор и литература Урала. Вып. 4. Пермь, 1977. С. 60.

один и тот же ритм – хорей. Почему это так, я не знаю. Может быть, потому, что дети всего мира прыгают и пляшут хореем» [106].

Традиционная же версия считалки «На золотом крыльце…» имеет другую ритмику:

–\\–\–\–\–\–\\–\\–\\–\\– + – + – + –\\–\\–\\–\\–\\–\\–\\–\\–

Судя по всему, это *тактовик*, разновидность тонического стиха [107]: «объем безударных интервалов между иктами (ударными слогами) колеблется в диапазоне трех вариантов: 1–2–3 слога (реже 0–1–2)» [108]. В нашем случае количество безударных слогов между ударными колеблется от 0 до 2.

Это единственный из рассмотренных нами и наиболее популярных считалочных сюжетов, сохранивших ритмику народного стиха, что, вероятно, свидетельствует о его архаичности.

Не случайно ритмика современной версии этой считалки – четырехстопный хорей. Возможно, эта ритмика подсказана первой строкой, общей для традиционной и новой версии и близкой к хорею [109].

Отметим также, что современная версия, в отличие от традиционной, представлена *кратким* и *длинным* вариантами (краткие варианты приведены выше).

Длинные варианты:

На золотом крыльце сидели:
Мишки Гамми, Том и Джерри,
Скрудж Макдак и три утенка.
Выходи, ты будешь Понка!
А у Поночки звезда,
Там проходят поезда.
Если поезд не пройдет,
Скрудж Макдак с ума сойдет.

На золотом крыльце сидели:
Мишки Гамми, Том и Джерри,

[106] Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 1994. С. 331.

[107] «Русский народный стих (песенный, речитативный, говорной) – тонический». См.: Гаспаров М. Русские стихи 1890-х – 1925-го годов. М., 1993. С. 7.

[108] Литературный энциклопедический словарь. М., 1987. С. 434.

[109] Слово «золотой» нередко заменяется словом «златой» – в этом случае первая строчка представляет собой чистый четырехстопный хорей.

Скрудж Макдак и три утенка.
Выходи, ты будешь Понка!
Если Понка не придет,
Скрудж Макдак с ума сойдет.

Иногда вместо последних строк добавляется:

Если Понка мне не нравится,
Выходи, красавица!

Или:

Не хочу я Понкой быть.
Понка в школу не пошла,
Понка денежку нашла.

Мы видим, что длинный вариант складывается из краткого и его продолжения; в большинстве случаев продолжение также выдержано в четырехстопном хорее. В одном из текстов чувствуется влияние сказки Чуковского «Муха-цокотуха».

* * *

Рассмотренные четыре сюжета наиболее распространены. Остальные считалки встречаются реже и варьируются не так активно.

«Шла кукушка…»

Шла ***кукушка мимо сети,***
А за нею – ***малы дети.***
Все кричали: «Ку-ку-мак!»
Отжимай (убирай) один кулак!

Шла ***машина темным лесом,***
А за нею – ***два балбеса.***
Все кричали: «Ку-ку-мак!»
Отжимай один кулак!

Раньше этой считалкой пользовались так же, как считалкой «На золотом крыльце…» – многократно повторяли до тех пор, пока не оста-

вался один игрок, который и становился водящим. Г. С. Виноградов пишет: «Каждый играющий выставляет перед собой два кулака, и читающий считалку дотрагивается до них при каждом ударном слоге. Тот, кого он коснулся при произнесении последнего слова, убирает один кулачок, а счет продолжается снова – до тех пор, пока не останется один игрок с неопущенным кулачком. Он и будет водить. Считалку читают обычно в тех случаях, когда игроков мало» [110].

Сегодня такая форма пересчета практически не встречается. Требование «отжать» или «убрать» кулак воспринимается формально; последняя стопа в считалке, как обычно, указывает на водящего. В некоторых вариантах «осовременивание» игровой практики приводит к изменениям в тексте:

Шла ***кукушка мимо сети*****,**
А за нею – ***малы дети*****.**
Кукушата просят пить.
Выходи – тебе водить!

В отличие от сюжетов, характеризующихся высокой степенью активности, эта считалка не имеет краткой и длинной версий, варьирование чаще всего происходит на уровне отдельных слов.

Обращает на себя внимание переплетение этой считалки с сюжетом «Шла машина…» (Шла ***машина*** темным лесом,/А за нею – два балбеса).

«За стеклянными дверями»

Этот сюжет имеет 2 версии – *краткую* и *полную*.

Варианты краткой версии:

За стеклянными ***дверями***
Ходит Мишка с пирогами.
– ***Мишка, Мишенька***, дружок,
Сколько стоит пирожок?

За стеклянными ***горами***
Вышел Ваня с пирогами.
– ***Ваня, Ванечка***, дружок,
Сколько стоит пирожок?

[110] Виноградов Г. С. Русский детский фольклор. Книга 1. Иркутск, 1930. С. 208.

За стеклянными ***коврами***
Стоит Дима с пирогами.
– Дима, Димочка, дружок,
Сколько стоит пирожок?

Варианты полной версии:

За стеклянными ***дверями***
Сидел Мишка с пирогами.
– Мишка, Мишенька, дружок,
Сколько стоит пирожок?
– Пирожок мой стоит три,
А голить-то будешь ты!

Полная версия имеет и другие продолжения:

– Пирожок недорог,
Стоит рубль сорок.

– Пирожок мой стоит два,
А голить-то буду я!

Можно предположить, что краткая версия этой считалки является исходной, поскольку заканчивается вопросом, возможно, требовавшим раньше ответа «из публики». Это предположение подтверждается вариантами этого сюжета, опубликованными в сборнике «Детский поэтический фольклор» [111]: старейшие из них, записанные в 20-е – 30-е годы, заканчиваются вопросом (краткая версия).

После того, как традиция многократного воспроизведения считалки исчезла, ответ на вопрос был включен в текст самой считалки.

Существует и сокращенный вариант этого сюжета (без диалога):

За стеклянными ***дверями***
Еж торгует пирогами.
Пирожок недорог –
Стоит рубль сорок.

[111] СПб., 1997. С. 349. № 1392–1396.

«Сидел петух…»

Самая подвижная часть в этой считалке – последняя строка (выход):

Сидел ***петух*** на лав***очке,***
Считал свои булав***очки.***
Раз, два, три –
Выходи, булавка, ты!

Сидел ***петух*** на лав***очке,***
Считал свои булав***очки.***
Раз, два, три –
Капитаном будешь ты!

Сидел ***старик*** на лав***ке,***
Считал свои булав***ки.***
Раз, два, три –
Выходи, булавка, ты!

Сидел ***петух*** на лав***очке,***
Считал свои булав***очки.***
– Ко-ко-ко,
Выходи на букву «О».

Этот сюжет, в отличие от предыдущих, не имеет длинных и коротких версий; текст достаточно стабилен и варьируется на уровне отдельных слов.

Сюжет этот используется в длинной версии считалки «Вышел месяц…», распространенной в Жуковском.

«Катилась мандаринка»

Особенность бытования этого сюжета – четкое распределение вариантов по регионам.

В Новосибирске распространены такие варианты:

Катилась ***апельсинка***
По ***имени Маринка.***
Уроки не учила,
А двойку получила.
А когда пошла гулять,
Получила цифру пять.

Катилась ***апельсинка***
По ***городу Маринка.***
Уроки не учила,
Двойку получила.
А потом пошла гулять,
Получила цифру пять.

Катилась ***апельсинка***
По ***имени Маринка.***
Уроки не учила,
Двойку получила.
А когда пришла домой,
Получила цифру ноль.

Катилась *апельсинка*
По ***имени Маринка.***
В школу не ходила,
Двойку получила.
А когда пошла гулять,
Получила цифру пять.

В новосибирских вариантах четко выделяется *основная часть* и концовка (двух видов). Основная часть и концовка противопоставлены ритмически. Ритмическая модель основной части – тактовик с межиктовыми интервалами 2–3 слога:

/–///–//–///–//–///–//–///–/

Ритмическая стройность основной части достигается за счет строгого чередования двусложных и трехсложных межиктовых интервалов.

Концовка же выдержана в четырехстопном хорее.

Несовпадение ритмики основной части и концовки уже знакомо нам по считалке «На золотом крыльце». Распределение ритмических моделей также аналогично: в основной части тактовик [112], в концовке – четырехстопный хорей.

Сочетание современной тематики (школьная тема не свойственна традиционным считалкам) и архаичной ритмики представляет собой

[112] В считалке «На золотом крыльце» использован тактовик с межиктовым интервалом 0–1–2, в считалке «Катилась мандаринка» – тактовик с межиктовым интервалом 2–3.

некоторую странность, требующую объяснения. Новизна этого сюжета подтверждается отсутствием этой считалки в записях начала – середины 20 века. [113]

В Жуковском распространены такие варианты:

Катилась ***мандаринка***
По ***имени Иринка.***
Уроки не учила,
Двойку получила.
А когда пошла гулять,
Получила цифру пять.
А когда пошла домой,
Получила цифру ноль.

Катилась ***мандаринка***
По ***имени Иринка.***
В школу не ходла,
Двойку получила
А когда пошла домой,
Получила цифру ноль.
А когда пошла гулять,
Получила цифру пять.

Катилась ***мандаринка***
По ***имени Иринка.***
Уроки не учила,
И двойку получила.
А потом пошла гулять,
Получила цифру пять.
А пятерка не моя,
А чужого короля.
А потом пошла домой,
Получила цифру ноль.

Характерная особенность всех без исключения жуковских вариантов – «Иринка» и «мандаринка» вместо новосибирских «Маринка» и «апельсинка».

[113] См., например: Детский поэтический фольклор. Антология. СПб., 1997. С. 328–361; Лойтер С.М. Русский детский фольклор и детская мифология. Исследования и тексты. Петрозаводск, 2001. С. 207–221.

Другая особенность вариантов, записанных в Жуковском, – объединение в одном тексте двух разных концовок, знакомых нам по новосибирским записям, при этом их последовательность различна.

В последнем варианте наблюдается взаимодействие с концовкой длинной версии считалки «Вышел месяц…», причем именно в тех вариантах, которые распространены в Жуковском:

Эта дочка не моя,
А чужого короля.

«Жили мышки на квартире»

Раз, два, три, четыре,
Жили мышки на квартире.
Чай пили, чашки ***били,***
По три денежки платили.
Кто не хочет платить,
Тому и водить (голить).

Раз, два, три, четыре,
Жили мышки на квартире.
Чай пили, чашки ***били,***
По-турецки говорили:
Чаби, челяби, челяби, чаби.

Раз, два, три, четыре,
Жили мышки на квартире.
Чай пили, чашки ***мыли,***
По три денежки платили.
Кто не хочет чашки мыть,
Тому и водить.

Ритмика – тактовик с межиктовым интервалом от 0 до 2.

«Аты-баты…»

Аты-баты, шли солдаты,
Аты-баты, на базар,
Аты-баты, что купили?

Аты-баты, самовар.
Аты-баты, сколько стоит?
Аты-баты, три рубля.
Аты-баты, кто выходит?
Аты-баты, ты и я.
(это я)
(вышел я)

Аты-баты, шли солдаты,
Аты-баты, на базар,
Аты-баты, что купили?
Аты-баты, самовар.

Аты-баты, шли солдаты,
Аты-баты, на базар,
Аты-баты, что купили?
Аты-баты, самовар.
Аты-баты, он какой?
Аты-баты, золотой.

Эта считалка распространена достаточно широко, но степень варьирования очень незначительная. В первой части считалки, по всей видимости, за счет строгости формы, варьирование отсутствует. Вторая часть в каждом варианте особая, общим элементом является только вопросно-ответная форма и «заумное» вводное сочетание «Аты-баты»; в одном из вариантов вторая часть отсутствует.

Все варианты выдержаны в четырехстопном хорее.

* * *

Считалки, приведенные ниже, распространены незначительно.

В Новосибирске считаются так:

Дора, дора, помидора,
Мы в саду поймали вора.
Стали думать и гадать,
Как же вора наказать.
Мы связали руки, ноги
И пустили по дороге.
Вор шел, шел, шел
И корзиночку нашел.

В Жуковском эта считалка немного длиннее. К ней добавлена небольшая концовка:

В этой маленькой корзинке
Есть рисунки и картинки.
Раз, два, три –
Кому хочешь – дари.

* * *

Раз, два, три, четыре,
Меня грамоте учили.
Не считать, не писать,
Только по полю скакать.
Я скакала, я скакала,
Себе ноженьку сломала.
Стала ноженька болеть,
Стала маменька жалеть.
Пожалела, поругала
И за доктором послала.
Доктор едет на быке
С балалаечкой в руке.

Раз, два, три, четыре,
Кошку грамоте учили.
Не считать, не писать,
А за мышками скакать.

(длинный и короткий варианты, варьирование на уровне отдельных слов)

* * *

Катилось яблочко по огороду
И упало прямо в воду.
Буль!

Катилося яблочко по огороду
И упало прямо в воду.
Бульк!
Вода – красная заря!

Катилося яблочко по огороду
И упало прямо в воду.
А в воде жила змея,
Выходи на букву «я»!

(постоянная основная часть и варианты концовок; слова «выходи на букву “я”» перекликаются с концовкой считалки «Шла машина…»)

* * *

Эни, бени, рики, таки,
Турба, урба, синтибряки,
Эус, бэус, краснобэус,
Бац!

Эни, бени, рики, факи,
Турба, урба, эки, факи,
Эус, бэус, космобэус,
Бац!

Эни, бени, рики, паки,
Буль-буль-буль, каляки, шмаки,
Эус, бэус, космобэус,
Бац!

Эни, бени, рики, факи,
Тиль, буль-буль, корики, шваки,
Деус, деус, космодэус
Бац!

(заумная считалка; варьирование на уровне звуков)

* * *

Конь ретивый
С длинной гривой
Скачет, скачет по полям:
Тут и там, тут и там!
Сюда мчится он!
Выходи из круга вон!

Конь ретивый, златогривый
Скачет полем, скачет нивой.
Как проскачет он –
Выходи из круга вон!

* * *

Стакан, лимон,
Выйди вон!

Эй, Иван,
Полезай в стакан,
Отрежь лимон
И выйди вон**!**

Пес Полкан,
Полезай в стакан,
Хватай лимон
Убирайся вон**!**

(приращение к началу текста; короткий и длинный варианты)

* * *

Шел баран
По крутым горам.
Вырвал (взял) травку,
Положил на лавку.
Кто травку возьмет,
Тот ***вон (водить)*** пойдет!

(стабильный, малопопулярный текст)

* * *

Шишел-мышел,
Взял (пнул) да вышел.

Шишел-мышел,
Взял, ***пошел,***
Табакерочку нашел.

В табакерочке табак.
Кто нашел,
Тот выйдет так!

Шел крокодил,
Трубку курил.
Трубка упала
И написала:
Шишел-мышел,
……, вышел.

(далеко разошедшиеся варианты, в некоторых случаях связанные только словами: «шишел-мышел»)

* * *

Этот сюжет встречается и в Новосибирске, и в Жуковском *без вариантов***:**

– Чики-брики, ты куда?
– Чики-брики, на базар.
– Чики-брики, ты зачем?
– Чики-брики, за овсом.
– Чики-брики, ты кому?
– Чики-брики, я коню.
– Чики-брики, ты какому?
– Чики-брики, вороному.

* * *

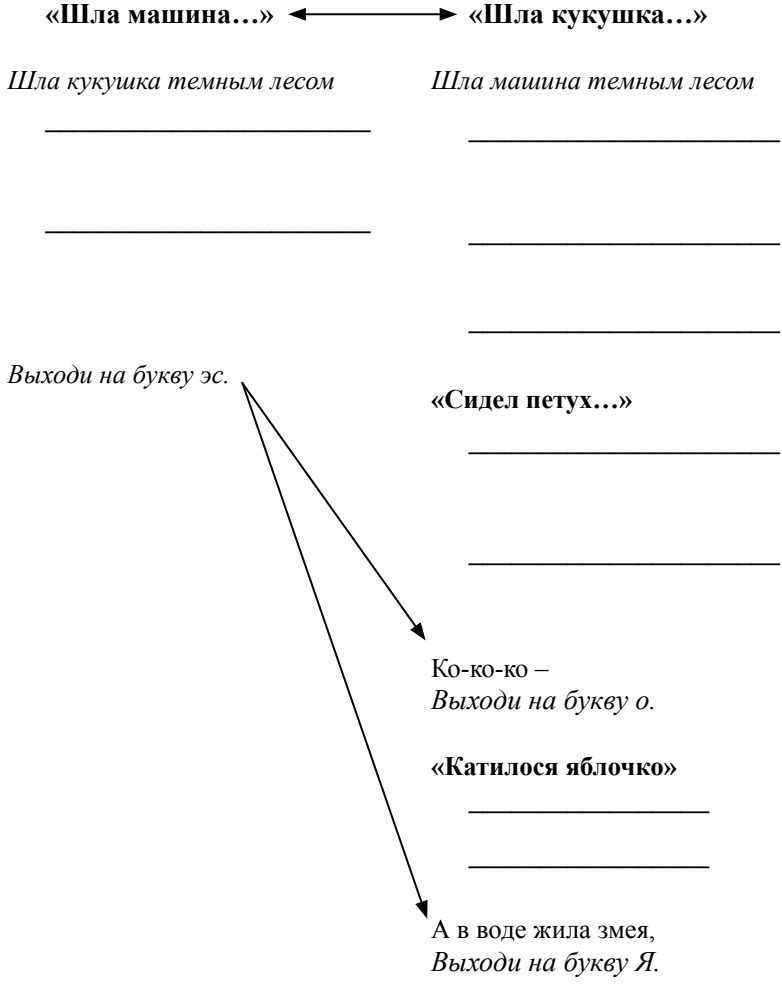
Процессы и тенденции

Жизнеспособность считалок подтверждается не только относительным богатством репертуара, активным варьированием, включением реалий современной жизни, но и активным взаимодействием разных считалочных сюжетов – фольклорной *контаминацией***.**

Из всех выявленных считалок 11 вступают в контаминации.

Наиболее активно включена в межтекстовое взаимодействие считалка *«Шла машина»*: она связана с пятью сюжетами *(«На золотом крыльце», «Катилась мандаринка», «Катилося яблочко», «Сидел петух», «Шла кукушка»)*. Причем эта считалка взаимодействует с дру-

гими двусторонне: она и заимствует их элементы, и «делится» с ними своими фрагментами. Во взаимодействие вступают и краткая, и обе длинные версии считалки.



Со считалкой «Шла кукушка…» считалка «Шла машина…» обменивается первыми строчками, а считалки «Сидел петух…» и «Катилося яблочко» заимствуют у нее форму последней строки (выхода).

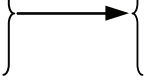
«Шла машина…»

_____
_____
_____
_____

«На золотом крыльце…»
(современная версия)

_____
_____
_____
_____

А на буковке звезда,
Там проходят поезда.
Если поезд не пройдет,
Машинист с ума сойдет.



А у Поночки звезда,
Там проходят поезда.
Если поезд не пройдет,
Скрудж Макдак с ума сойдет.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

«Шла машина…»

_____
_____
_____
_____

Буква эс пошла гулять,
Получила цифру 5,
А когда пошла домой,
Получила цифру 0.

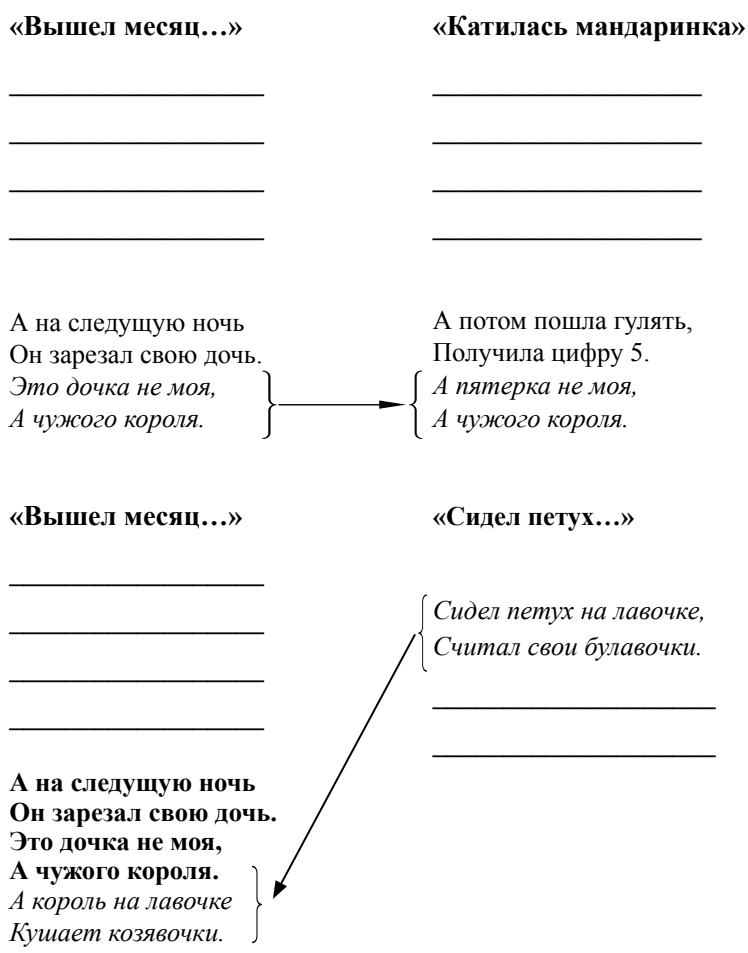
«Катилась мандаринка»

_____
_____
_____

Двойку получила,
А когда пошла домой,
Получила цифру 0.
А когда пошла гулять,
Получила цифру 5.

Мы видим, как современная версия считалки «На золотом крыльце…» развивается под влиянием считалки «Шла машина…». В то же время один из вариантов длинной версии считалки «Шла машина…» изменяется по образцу концовки считалки «Катилась мандаринка».

Считалка «Вышел месяц…» связана с двумя считалками: «Катилась мандаринка» и «Сидел петух…» (во взаимодействие вступают разные варианты концовки длинной версии).



Один из вариантов считалки «Катилась мандаринка» удлиняется под влиянием концовки одного из вариантов «Вышел месяц…», а другой вариант считалки «Вышел месяц…» сам меняется под влиянием первых строк считалки «Сидел петух…».

Контаминация в считалках – явление широко распространенное. Исследователь французских считалок по этому поводу замечает: «Очень затруднительно судить о первозданной чистоте текста при наличии этих контаминаций и агглютинирований, которые делают из считалки палимпсест со случайными родственными связями» [114].

Тот факт, что палимпсест современных считалок удается «расслоить», убедительно свидетельствует о том, что контаминация считалок – явление сегодняшнего дня. Взаимодействие происходит буквально на наших глазах: считалки одновременно живут и самостоятельно, и в контаминациях.

Некоторые контаминации удается обнаружить, обратившись к записям прежних лет. Именно так обстоит дело с записанным в Новосибирске продолжением считалки «Вышел месяц…» (см. выше). В коллекции считалок Е. В. Ржановской, собранной в Заонежье в 1927–1934 годах [115], есть такие тексты:

Раз, два, три, четыре, пять,
Шесть, семь, восемь, девять, десять,
Царь велеу [116] тебя повесить.
Я висеу, висеу, висеу,
И на небо улетеу.

Прямо, прямо, прямо,
Там большая яма,
Две ступеньки вниз,
Там живет Борис,
Председатель дохлых крыс.

Сравнив «удлиненную» новосибирскую считалку с этими текстами, можно увидеть, как преобразуются считалочные микросюжеты, «сплетаясь» вместе по прихоти детской фантазии… И вот что удиви-

[114] Les Comptines de Langue Francaise. Editions SEGHERS, PARIS, 1961, 1970.

[115] Публикация С. М. Лойтер. См.: Лойтер С. М. Русский детский фольклор и детская мифология. Исследования и тексты. Петрозаводск, 2001. С. 207–221.

[116] Е. В. Ржановская учитывала фонетические особенности исполнения считалок.

тельно: исходные сюжеты забылись, а «хитросплетение» живет и расцвечивается все новыми деталями…

Современные считалки убеждают: контаминация – один из основных способов существования и развития считалочного жанра.

* * *

Во время проведения эксперимента мы обнаружили появление нового способа распределения ролей и установления очередности в игре. Речь идет о так называемом *скидывании,* появившемся в России сначала на правах самостоятельной игры[117], но постепенно распространяющимся среди русских детей в качестве «игровых прелюдий».

«Скидываются» дети так. После произнесения краткого текста, включающего заумную речь («Камано, нагано, чи-чи-фо!» или просто «Чи-чи-фо!», «Су-е-фа!» и проч.), иногда произносится более развернутый текст («Камень, ножницы, бумага, карандаш, огонь, вода и бутылка лимонада, су-е-фа!»), дети одновременно «выбрасывают» жесты, имеющие символическое значение. Пальцы, сжатые в кулак – *камень*, открытая ладонь – *бумага*, разведенные средний и указательный пальцы – *ножницы* (иногда набор жестов шире – огонь, вода и др.). Присвоенные жестам значения (камень, ножницы, бумага и др.) связаны между собой определенным образом. *Камень* тупит *ножницы*, поэтому игрок, показавший *ножницы*, признается побежденным тем игроком, который показал *камень*. Отношения между остальными знаками таковы: *ножницы* режут (то есть побеждают) *бумагу*, *бумага* заворачивает (то есть побеждает) *камень*.

Ведущую роль при скидывании, безусловно, играют символические жесты. Текст, произносимый ритмично и даже с некоторым напевом, нужен только для того, чтобы обеспечить одновременное предъявление жестов: последний слог служит своеобразной командой. Ясно, что скидывание может состояться только тогда, когда каждый игрок «выкидывает» жест независимо, не зная жестов товарищей по игре. Это обстоятельство обеспечивает новому способу распределения ролей полную объективность.

Возможно, такой способ распределения ролей пришел к нам в ответ на резкое сужение дворового пространства и уменьшение численности групп, в которые объединяются дети в играх. Считалки предполагали достаточно большой игровой коллектив, скидывания же больше подходят для двоих-троих.

[117] Это игра международная, распространена в Японии, Америке и т. д.

В противоположность безусловной *объективности* скидывания, в исполнении детьми считалок мы обнаружили совершенно новое явление, свидетельствующее о появившейся возможности *ритмического манипулирования* при счет Это игра международная, распространена в Японии, Америке и т. д. е.

К концу считалки (последняя строка; несколько заключительных слов) дети практически всегда замедляли счет и нередко допускали переход от метрического проговаривания к послоговому. По поведению детей (лукавые улыбки, «говорящие» взгляды и проч.) можно было догадаться, что растягивание концовок производилось намеренно и было связано с желанием считающихся повлиять на результат пересчета, с попыткой «подыграть» приятелю или самому себе. Любопытно, что остальные дети не возражали против такого подыгрывания и как должное воспринимали результат счета. Подчеркнем: данное явление не отмечено в исследованиях фольклористов и является новшеством последних 5–10 лет. Традиционно дети, стоящие в кругу во время исполнения считалки, тщательно следили за считающим и не допускали отклонений от ритмического счета.

Это незначительное на первый взгляд изменение поведения детей при счете может свидетельствовать о существенных переменах в коллективном сознании детского сообщества. Если раньше «приговор» считалки был непреложным и воспринимался как жребий, судьба, а исполнитель считалки безропотно подчинялся ритму, то теперь считающий, по сути дела, сам подчиняет себе считалку, манипулируя ритмом и предопределяя исход счета. Считалка превращается в своеобразное *средство* для достижения заранее намеченной цели.

Выводы

Синтезируя результаты, полученные в ходе проведения эксперимента, можно сделать выводы о состоянии рассмотренного фольклорного жанра в современном детском сообществе.

1. Считалки сегодня являются той площадкой, на которой дети практически, хотя и неосознанно, осваивают *законы бытования фольклорного материала*. Варьирование текстов, хранение их в коллективной памяти, живая импровизация в процессе исполнения, контаминирование отдельных текстов в сложные тексты-цепочки весь этот опыт, приобретаемый детьми в ходе игрового использования считалок, является по сути дела *универсальным опытом человечества* накопленным на протяжении многих веков.

2. Абсолютное большинство распространенных сегодня считалок характеризуется ритмикой четырехстопного хорея; нам встретилось только два случая сохранения тактовика – традиционная версия считалки «На золотом крыльце сидели» и первая часть считалки «Катилась мандаринка». Четырехстопный хорей, роднящий считалки с авторскими детскими стихами, со стихотворными опытами самих детей, уверенно вытесняет исходный тактовик. Об этом процессе свидетельствует и тот факт, что все без исключения современные версии и фрагменты считалок (включающие реалии современной жизни) выдержаны в ритмике четырехстопного хорея. Таким образом, тактовиком дети владеют *пассивно*, воспроизводя традиционные тексты, хореем – *активно*, пользуясь им в процессе создания новых считалочных вариантов.

Дети виртуозно владеют ритмической моделью четырехстопного хорея, варьируя большое количество слов, находящихся внутри строки (вне рифмы). Особенно ярко владение четырехстопным хореем проявляется в концовках считалок, многие из которых являются результатом спонтанных детских импровизаций (в ряде случаев, записывая считалки в детских коллективах, мы не могли отличить *воспроизведение* знакомого текста от *спонтанного сочинительства*).

3. Все записанные нами считалки имеют смежную рифмовку, в том числе концовки считалок, появившиеся в результате спонтанных детских импровизаций (из чего можно заключить, что *смежная рифмовка на практике уже освоена детьми* этого возраста; это подтверждается и материалом детских дразнилок).

4. Абсолютное большинство считалок – это стишки с незамысловатым *сюжетом* (исключение составляет единственная *«заумная»* считалка «Эни, бени, рики, таки» и считалка с перечислением «Стакан, лимон», имеющие незначительное количество вариантов и в целом очень ограниченное распространение). Между тем традиционный фонд русских считалок характеризуется более равномерным распределением считалочных текстов по названным группам (сюжетные, бессюжетные – с перечислением, «заумные»).

5. Налицо тенденция к *удлинению* считалок. Короткие считалки сегодня малопопулярны. Самые распространенные считалочные сюжеты имеют как краткую (традиционную), так и длинную (современную) версии; популярны сегодня именно длинные версии. К удлинению считалок приводит и контаминирование считалочных сюжетов. Контаминированию способствует универсальность ритмической модели и безразличие жанровой модели к содержанию.

Подчеркнем: удлинение считалок происходит в условиях сокращения дворового пространства, уменьшения количества детей, участвующих в коллективных играх (для их пересчета хватило бы самой короткой считалки). Значит, удлинение считалок определяется не функциональными, а эстетическими задачами жанра.

Абсолютное преобладание сюжетных считалок и тенденция к удлинению, то есть развитию сюжета, свидетельствуют об актуальности сюжета в считалках для детей 6–7 лет (при всей нереалистичности и алогичности считалочных сюжетов).

В то же время анализ записанных текстов, а также полевые наблюдения позволяют сделать вывод о *вторичности сюжета* в считалках, по крайней мере, для современных детей. Сюжет в современных вариантах считалок возникает почти стихийно, как следствие строгого соблюдения ритмической модели и поисков точной рифмы; в случае спонтанного сочинительства сюжет считалки является неожиданностью, побочным результатом даже для сочинителя и неизменно вызывает смеховую реакцию самого автора импровизации и присутствующих детей. Не исключено, что достижение комического эффекта является основным стимулом для маленьких стихотворцев.

Можно, пожалуй, сказать, что считалка является идеальной формой для наивного сочинительства, своеобразным *ритмическим тренажером*: она позволяет *не заботиться о содержании*: ибо считалка безразлична к содержанию и допускает все элементарные варианты его организации (логичность, алогичность, небыличность, бессвязность).

6. Необходимо отметить также *ослабление считалочного выхода*: одного из характернейших признаков считалочного жанра.

Во-первых, исчезает распространенная ранее форма пересчета, при котором *заключающий считалку вопрос* требовал ответа «из публики» и счет повторялся (см. об этом выше).

Во-вторых, в современных вариантах считалок указание на выход часто совсем *отсутствует* (см., например, некоторые краткие варианты считалки «Вышел месяц»).

В-третьих, удлиненные версии вовсе «не замечают» считалочного выхода и *присоединяют продолжения* к словам «все равно тебе водить» и проч., в продолжениях же выход отсутствует (см., например, варианты считалок «Вышел месяц…» и «Шла машина…»).

7. На наших глазах чисто функциональный жанр – детская считалка – отчасти утрачивает свою функциональность (этому способствует и новый – более лаконичный – способ распределения ролей – скидыва-

ние) и наращивает эстетическую значимость. Считалка становится сегодня своеобразным руслом, *ритмическим клише*, облегчающим детям *наивное стихотворство*, протекающее коллективно и состоящее в ритмической игре, рифмовке и складывании незамысловатого сюжета.

В качестве наметившейся тенденции можно указать *оттеснение считалки* как функционального жанра новой формой распределения ролей и установления очередности в игре – *скидыванием*. В условиях сокращения игрового пространства этот нарождающийся синкретичный жанр, сочетающий слово и ритмический жест, может оказаться более удобным в силу своей предельной лаконичности. Между тем считалка безусловно жива как поэтический жанр во всем многообразии его эстетических функций.

8. На фоне нового, предельно объективного способа распределения ролей – скидывания, располагающего предельно лаконичным текстом, формируется традиция *ритмического манипулирования* традиционными считалками, имеющими тенденцию к разрастанию текста (удлинению).

9. Необходимо отметить утрату некоторых аспектов бытования считалок в детском сообществе. Забылись или ушли в пассивный фонд целые группы считалок: жеребьевки, числовки; становятся редкостью заумные считалки.

Как дети отгадывают загадки

Мы все не раз слышали, что дети, как, впрочем, и люди любого возраста, находясь в естественной ситуации (не на школьном уроке), услышав незнакомую загадку, предлагают собственные (чаще всего не совпадающие с правильной) *разные* отгадки. Причем высказываются обычно не все участники отгадывания, а только часть. Это происходит до тех пор, пока не прозвучит отгадка, совпавшая с исходной – той, которую имел в виду загадывающий. Назвавший точную отгадку воспринимается как победитель. Иногда отгадчики «выдыхаются», так и не отыскав единственного ответа. В этом случае отгадчики чувствуют себя побежденными, а загадывающий – победителем. Далее обычно звучит новая загадка; процедура повторяется.

Так выглядит внешняя сторона процесса отгадывания.

Любопытно, что за этими привычными и знакомыми каждому человеку действиями, которые каждый из нас не только множество раз

наблюдал, но и переживал сам, *прячутся* некоторые, беремся утверждать, *неведомые* нам процессы.

Рассмотрим сначала *распределение ролей* в процессе «игры в загадки».

Прежде всего, для загадывания/отгадывания требуется некоторое количество людей, *публика*. И хотя главные роли принадлежат *загадывающему* и *отгадчику* (назовем так игрока, предложившего точную отгадку), без публики «игра в загадки» оказывается лишенной многих актуальных для нее «течений» и процессов. Действительно, центральным звеном «игры в загадки» является *перебирание образов*, которые порождаются участниками игры; перебирание образов складывается из *порождения образов* и их *проверки и критики.*

После того, как прозвучал первый ответ, претендующий на отгадку, участники игры начинают «подставлять» отгадку: полученный эффект приносит удовлетворение (положительный результат проверки) или разочаровывает. Результаты подстановки частично вербализуются (междометные реплики), частично проявляются в мимике, возгласах, жестах. В любом случае «последней инстанцией» остается тот, кто загадал загадку и знает правильную отгадку. Если правильный ответ не назван, перебирание образов продолжается.

Этапы перебирания, проверки и критики образов вызывают к жизни роли *авторов образов-отгадок* и *критиков*. Своего рода *экспериментаторами*, проверяющими эффект, производимый подстановкой каждого нового образа-отгадки, является все участники игры, включая загадавшего загадку.

После того, как найдена (или предъявлена) отгадка и проведен эксперимент по ее проверке, обычно происходит перераспределение ролей (появляется новый загадывающий, новые авторы образов-отгадок и т. д.).

Можно упомянуть здесь еще один – предваряющий – этап процесса отгадывания загадок, хотя он и не всегда открыто представлен в игровой практике. Речь идет о *распознавании* загадки (оказывается, совсем не обязательно говорить «отгадай загадку!»: «публика» сама в состоянии разобраться, как поступить, если прозвучал *говорящий сам за себя* текст). Подчеркнем, что даже если призыв «отгадай!» прозвучал, распознавание все же присутствует, принимая форму *проверки соответствия* требованиям жанра (если загадка оказывается ложной, дети ее отвергают, говоря, что это *не загадка*).

Экспериментально установлено, что дети легко выделяют загадки из ряда других высказываний, максимально приближенных к ним по ритмико-синтаксической организации (сравните: *Маленький маль-*

чик всем под ноги смотрит/порог – загадка, *Черный жук ползет по дорожке* – обычное предложение; *Мужик идет из лесу, зеркало за поясом/топор* – загадка, *Человек бежит по улице, на плече сумка* – обычное предложение). Единственная возможность для такого выделения заключается в «логическом абсурде» и даже «семантической дерзости» (П. Рикер) загадки. Логический абсурд буквально *дразнит* ребенка, требуя немедленного преодоления, то есть создания (вос-создания?) метафоры, действия, направленного на восстановление целостности единого (но разъединенного) текста загадки-отгадки.

Итак, мы описали следующие этапы «игры в загадки»: загадывание, распознавание/проверка соответствия требованиям жанра, порождение образов-отгадок, экспериментирование (подстановка), критика образов, предъявление отгадки и новый «виток» экспериментирования, переход к новой загадке.

Спецификой процесса загадывания/отгадывания является причудливое сочетание игровых *действий, проявляемых открыто* (загадывание, озвучивание отгадок-образов, критика неподходящих отгадок, одобрение точного ответа) и *действий неявленных*, производимых подспудно, в уме, про себя.

Во-первых, далеко не все варианты образов-отгадок, рождающиеся в среде игроков, озвучиваются и становятся общим достоянием. Причин такого *умалчивания* несколько: это и обыкновенная робость играющих, их неуверенность в себе, и *затмевание, угнетение* отдельных образов более яркими находками других игроков. Действительно, придумав собственную отгадку и не успев ее высказать, ребенок нередко настолько впечатляется чужим образом и процессом подстановки/проверки прозвучавшей отгадки, что так и не выносит на суд публики собственный образ.

Во-вторых, внешне не выражен и эксперимент по подстановке образов-отгадок. Впечатления от этого эксперимента частично, конечно, эксплицируются (эмоционально насыщенные возгласы, жесты, мимика и др.), но почти никогда не вербализуются и в конечном счете едва ли осознаются.

В-третьих, лишь в малой степени выражается в слове молниеносный критический анализ версий-отгадок, которые загадывающий признал неправильными.

В-четвертых, *признание/непризнание превосходства* точной отгадки также осуществляется «про себя» и чаще всего не осознается; игра стремительно переходит к новой загадке.

Таким образом, поведение ребенка в ходе отгадывания загадок в значительной мере оказывается *скрытым* от наблюдателя. Более того, в естественной ситуации детской игры процесс перебирания образов не только не осознается, но и угнетается *(свертывается)* мощной установкой на результат, требующей «попадания в десятку» и обесценивающей все промежуточные версии.

Что и говорить, для учителя на уроке «ребенок отгадывающий» представляет собой в чистейшем виде непроницаемый «черный ящик». Методическое вмешательство в процесс отгадывания оказывается невозможным.

Между тем «мерцание образов», сопровождающее отгадывание незнакомой загадки, представляется крайне важным для художественного развития ребенка. Отгадывая загадку, ребенок по сути дела всякий раз создает собственную метафору, пытаясь «примирить», то есть наделить смыслом, текст загадки, парадоксальный с точки зрения буквальных значений входящих в него слов. Единственный путь к такому «примирению» – апелляция к *поэтической функции языка*.

Именно об этом пишет Поль Рикер в статье «Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение»:

«Творец метафор – это тот мастер с даром слова, который из выражения, непригодного для буквальной интерпретации, создает высказывание, значимое с точки зрения новой интерпретации, которая вполне заслуживает названия метафорической… Иными словами, метафорическое значение состоит не только в семантическом конфликте, но и в новом предикативном значении, которое возникает из руин буквального значения, то есть значения, возникающего при опоре только на обыденные или распространенные лексические значения наших слов. Метафора не загадка, а решение загадки».

Считая одним из важнейших аспектов литературного развития школьников преодоление наивно-реалистического отношения к художественному произведению (говоря языком П. Рикера, *отмену обыденной референции*) и освоение поэтической функции языка, я вижу в загадке, «семантический вызов» которой может быть преодолен исключительно поэтическими средствами, значительный образовательный потенциал. Однако совершенно очевидно, что выбор методических решений должен быть предварен *проникновением в «черный ящик»*.

Итак, мы поставили задачу эксплицировать процессы, скрытые от наблюдателя в живой ситуации отгадывания загадок.

Известно, что получить информацию о нерефлексируемых процессах можно только косвенно; для детей младшего школьного возраста адекватным средством косвенного выявления неосознанных процессов и представлений является рисунок[118].

В экспериментальных целях была смоделирована ситуация, подчеркивающая несовпадение и даже контраст предмета загадывания (отгадки) и метафорического образа. Например, в загадке «Сидит девица в темной темнице, а коса на улице» это несовпадение-контраст *морковки* и *девицы в темнице с косой на улице.*

Детям был предложен следующий рисунок:



Один из условных героев – Мишка – нарисовал девицу в темнице (он не отгадал загадку!), а другой – Зайчик – морковку (отгадал!).

После того, как дети рассмотрели и обсудили рисунок (почему Мишка и Зайчик нарисовали разные картинки?), мы предложили им новую (ранее этим детям неизвестную) загадку «Белая кошка лезет в окошко» [119], раздали листки А4, разделенные пополам, и попросили нарисовать две картинки: первую – так, как нарисовал бы Мишка, вторую – так, как нарисовал бы Зайчик.

[118] Таков, например, исследовательский опыт Школы диалога культур. См.: Курганов С. Ю. Ферма монстров. Психолого-педагогический этюд. В кн.: Философско-психологические предположения Школы диалога культур. М., 1998. С. 135–164.

[119] Выбирая загадку, мы обращали внимание также на то, чтобы каждое слово было понятно детям, причем во всех его актуальных значениях.

Если ребенок не мог нарисовать ту или иную картинку (не знал, что нарисовать), мы разрешили поставить на ее месте знак вопроса; если трудность была вызвана самим процессом изображения, мы предложили написать словами или просто сказать учителю (но так, чтобы не слышали остальные). Если рисунок оказывался непонятным экспериментаторам, мы по ходу дела задавали детям вопросы и делали подписи.

Эксперимент проводился с детьми 6–8 лет: в ходе предварительных этапов эксперимента мы выяснили, что дети более младшего возраста плохо справляются с заданиями, требующими произвольных действий, а более старшие не проявляют к этой работе интереса.

Наш замысел был достаточно прозрачен: «замедлить» и пронаблюдать те процессы, которые скрыты от нас в «игре в загадки» и протекают молниеносно, не успев развиться в полную меру. Иллюстрирование неотгаданных загадок, по нашим предположениям, должно было замедлить и «приоткрыть» для наблюдения этап *порождения образов.*

Результаты превзошли все ожидания. В эксперименте участвовали 60 школьников, которые создали 17 (!) метафорических образов. Картинки-отгадки появились следующие:

Сосульки
Снежинка
Снег
Дождь 1-я группа рисунков
Муха
Ветер
Облако
Град
Метель

***Белье**, «выбегающее» из бака при кипячении*
***Манная** каша, вылезающая из кастрюли*
***Пар** вырывается из кастрюли*
***Тесто**, поднявшееся и переваливающееся через край*
***Молоко** льют в кастрюлю*
***Тесто** ставят в печь* 2-я группа рисунков
И даже:
***Записка** «лезет» из щелки!*
и
***Облако** отражается в озере!*

Аналогичный результат мы получили, проведя эксперимент с загадкой «Стоит баба поперек; одна рука в избе, другая на дворе» (дверь). Дети нарисовали такие картинки-отгадки:

Ключ
Печь с трубой
Высунутый ***язык***
Морковь
Дерево с корнями
Закладка *в книге*
Улитка
Зуб
Лестница*, выходящая из дома на улицу*
Дверь
Дерево *у забора (часть кроны в одном дворе, часть – в другом)*
И даже:
Крем, *который наполовину выдавили из тюбика!*

Другие загадки привели к рождению меньшего количества детских образов-отгадок [120]:

«Алый сапог в земле горит» («свекла») – *гриб с красной шляпкой, костер, редиска, морковь, лежащий на земле стреляющий пистолет;*

«Сидит баба на грядках, вся в заплатках» («капуста») – *капуста, лук, яблоня в спелых яблоках.*

Подчеркнем, что при предъявлении детям этого задания необходимость *отгадать* загадку не формулировалась. Нужно было просто *нарисовать* две картинки, подражая условным героям. Может быть, именно *отмена установки на получение точной отгадки* и в целом *на успех* раскрепостила наших учеников и привела к полноценному развитию тех *неявных* образов, которые в процессе естественного отгадывания загадок «умирали», не успев получить более или менее отчетливые очертания.

«Белая кошка…»

Рассмотрим поведение детей в экспериментальной ситуации на примере загадки «Белая кошка лезет в окошко» («солнечный луч»).

[120] Мы полагаем, что количество образов-отгадок зависит как от характера самих загадок, так и от условий проведения эксперимента: разнообразие рисунков резко уменьшается, если не удается обеспечить самостоятельность работы каждого ребенка.

Любопытно, что отгадка так и не была найдена детьми, причем после предъявления экспериментаторами отгадки дети демонстрировали разочарование и даже протест: *«Солнечный луч не белый, а желтый!»* [121].

Мы полагаем, что отсутствие хотя бы одного образа, совпавшего с образом отгадки, а также негативная реакция на отгадку были вызваны тем, что слово «белый» во всех образах-отгадках было понято в его прямом значении (все предметы, предложенные в отгадках, за исключением *мухи* и *ветра*, характеризуются белым цветом), в то время как в отгадке реализовано *нетривиальное, непривычное* детям значение этого слова. Дети, вероятно, опирались здесь на опыт знакомства с народными загадками, в которых имена прилагательные значительно реже других частей речи подвергаются метафоризации.

Подчеркнем: несмотря на то, что ход к подлинной отгадке оказался для детей недоступным, они создали целую серию метафорических образов, так или иначе подсказанных текстом загадки!

Из четырех слов, входящих в загадку, три были истолкованы детьми метафорически: *кошка, лезет* – во всех без исключения рисунках-отгадках, *окошко* – только в некоторых (8 из 17; вторая группа рисунков).

Интересно, что существительное «кошка» вызвало к жизни *поэтические метафоры (снег, облако, манная каша* и др.), а глагол «лезет» – *языковые* (пожалуй, за исключением значения «отражается» в отгадке «облако отражается в озере»). Слово «окошко» в случаях образного истолкования привело к рождению *поэтических* метафор (*щель между кастрюлей и крышкой, озеро* и др.).

Любопытно, что во второй группе рисунков, в которых слово «окошко» было понято метафорически, дети истолковали по-разному даже предлог «в». В отгадках «белье», «манная каша», «пар», «тесто (из кастрюли)», «записка» предлог имеет значение *«наружу»*, а в отгадках «молоко», «тесто (ставят в печь)», как и в первой группе рисунков, – *«внутрь»*.

«Стоит баба поперек…»

Эта загадка дала практически неограниченный спектр образов: все дети увидели в ней зашифрованный предмет, одна часть которого (*«одна рука»*) находится внутри чего-то (*«в избе»*), другая – снаружи (*«на дворе»*). Причем оппозиция *«в избе» – «на дворе»* одними детьми была понята буквально (печь с трубой, высунутый язык, дверь, лест-

[121] Таковы представления детей; возможно, они навеяны традицией «раскрашивания» солнца и его лучей в желтый цвет (в иллюстрациях к детским книгам, на детских рисунках и т. д.).

ница, ключ), другими – образно (язык, морковь, дерево с корнями, закладка, дерево у забора, крем, улитка).

Слова *«баба» и «рука»* были безошибочно истолкованы детьми в переносном смысле, что связано, вероятно, с широким распространением в народных загадках слова-замены «баба», прямо указывающего на иносказательное употребление слова «рука».

Глагол «стоит» был понят детьми примерно так же, как глагол «лезет» в предыдущей загадке: часть детей поняли его метафорически (закладка, морковь, язык и др.), часть – буквально (дерево, печь с трубой, дверь и др.).

***

Сравнение детских рисунков-отгадок, выполненных к одной загадке, позволяет говорить о некотором объединяющем их *инварианте*. Постоянные элементы каждого из двух инвариантов задаются глаголами, прилагательными, числительными, предлогами, переменные – существительными.

Инвариант рисунков к загадке «Белая кошка…»: «что-то белое стремится проникнуть внутрь/наружу какого-то замкнутого пространства через отверстие, щель».

Инвариант рисунков к загадке «Стоит баба поперек…»: «предмет, одна часть которого находится внутри чего-то, другая – снаружи».

В выведении таких инвариантов не было бы ничего удивительного, если бы они не продемонстрировали нам столь отчетливо *безразличие детских образов к семантике существительных,* как нам сначала показалось, истолкованных детьми метафорически. Действительно, переход от *кошки* к *сосульке, снежинке, снегу, облаку, дождю, мухе, ветру, облаку, граду, метели, белью, манной каше, пару, тесту, молоку, записке* невозможно объяснить метафорическим переносом. Если снег, облако, тесто хоть чем-то могут напомнить кошку (мягкое, пушистое, нежное), то все остальные предметы, извлеченные из контекста загадки, *не содержат и намека* на какие-либо признаки этого животного.

Обратившись к подлинной отгадке, мы должны констатировать, что переход от *кошки* к *солнечному лучу* на основе метафорического переноса также невозможен. Тогда мы вынуждены признать, что порождение образов-отгадок – как совпадающих с подлинной отгадкой, так и ошибочных – происходит преимущественно *без влияния существительных*. Об этом свидетельствует характер выведенных в опоре на детские рисунки инвариантов, в которых существительные заме-

щены либо местоимениями («что-то», «куда-то»), либо словосочетаниями с предельно отвлеченными значениями («предмет», «какое-то замкнутое пространство»). Соотнося инварианты загадок с детскими образами-отгадками, можно увидеть, что глаголы, прилагательные, наречия и служебные части речи послужили основой для создания этих образов: именно их значения отразились в рисунках. Это как раз те части речи, которые реже всего подвергаются метафоризации в загадках. Еще одна опора для создания детских образов – бинарные оппозиции, легко различимые в инвариантах. Обе загадки, которые мы использовали в эксперименте, опираются на оппозицию *внутри – снаружи* [122], только в загадке «Белая кошка…» реализован ее динамический аспект (*«внутрь – наружу»*), а в загадке «Стоит баба поперек…» – статический.

Ю. И. Левин обращает внимание на загадки, в которых загадочный объект заменен произвольным, безразличным [123] – именно такова наша загадка «Стоит *баба* поперек…». В таких загадках не может идти речи о дешифровке метафорического образа. Метафорический образ, судя по всему, *складывается сам собой* в результате подстановки отгадки (истинной или ложной).

Тогда этап подстановки образов-отгадок в процессе отгадывания загадок можно представить как вращение калейдоскопа и разглядывание все новых и новых узоров (новая версия отгадки – новый узор!).

Не случайно Т. В. Цивьян говорит о свойственном загадке *операторе превращения* вопреки общепринятому представлению об *операторе сходства* [124]*: «допускается, что превращаться может все во все (в то время как не все на все похоже)»*.

Вот, оказывается, еще почему для «игры в загадки» нужна *публика* – без нее калейдоскоп покажет вам один-единственный узор! Загадка при пристальном рассмотрении оказывается игровым жанром с жестко востребованным коммуникативным запросом.

В заключение подчеркнем, что экспериментальная ситуация помогла нам «замедлить» и пронаблюдать те процессы, которые скрыты от нас в «игре в загадки» и протекают молниеносно, не успев развиться в полную меру. Мы выяснили, что абсолютное *большинство детей способно создать собственные оригинальные метафорические обра-*

[122] Это совпадение случайное, обнаруженное уже в ходе анализа результатов эксперимента.

[123] Левин Ю. И. Семантическая структура загадок. В кн.: Паремиологический сборник. М., 1978. С. 286.

[124] Цивьян Т. В. Отгадка в загадке: разгадка загадки? В кн.: Исследования в области балто-славянской культуры. Загадка как текст. 1. М., 1994. С. 181–182.

зы по незнакомой загадке. Успешность поведения детей мы объясняем тем, что в ситуации эксперимента было снято характерное для процесса отгадывания загадок эмоциональное напряжение, связанное с ожидаемой реакцией «правильно/неправильно» (отгадал/не отгадал).

Жанр сказки в системе литературного образования младших школьников

Сказки разных времен и народов – традиционный материал для уроков чтения. Однако ни в одной известной нам методической системе не ставится задача знакомства младших школьников со всем многообразием аспектов, определяющих восприятие разнообразных произведений сказочного жанра.

Сознавая глубину проникновения сказки в культуру современного детства и социума в целом, общепризнанные художественные достоинства произведений этого жанра, а также высокий уровень освоенности сказок в дошкольном детстве и в целом во внешкольной жизни (опыт слушания сказок с голоса взрослых, мультфильмы, театральные постановки и т. д.), мы посвятили сказке полный год обучения (3 класс, программа «Дети-читатели»). Основным материалом первой части учебника для 3 класса («Как живешь, сказка?») стали русские народные кумулятивные сказки, сказки о животных с героем-трикстером (хитрецом) и волшебные сказки; вторая часть учебника («Сказки из-за моря») посвящена зарубежным народным сказкам этих же жанровых разновидностей; третья часть («Когда сказку рассказывает писатель») включает русские и зарубежные литературные сказки – стихотворные и прозаические.

«Как живешь, сказка?»

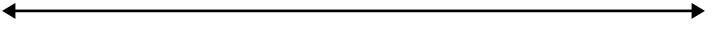
Само название этой части учебника указывает на аспект *бытования* (жизни) сказки: книга действительно посвящена открытию фольклорного прошлого сказки и осознанию судьбы этого жанра в наши дни.

Сказка занимает *пограничное положение между фольклором и литературой*. С одной стороны, сказка зарождается в стихии устной словесности и живет в ней многие века, то есть имеет *фольклорное происхождение* и *фольклорное прошлое*. С другой стороны, сегодня мы узнаем сказки *из книг*; прежде, чем попасть в книги, предназна-

ченные для широкого круга читателей, в том числе и детей, сказки проходят специальную *обработку*. Авторами обработок становятся ученые-фольклористы или писатели. Под пером писателей сказки нередко изменяются до неузнаваемости: недаром ученые подчас не могут разобраться, какая именно народная сказка послужила основой для создания того или иного авторского произведения. Таким образом, сказка имеет *книжное*, а нередко и *литературное настоящее*.

Весь объем сказочного наследия, известный сегодня по книжным публикациям и принципиально доступный для школьного урока, можно расположить на шкале, отражающей *степень близости сказки к фольклорному источнику*. Левый полюс шкалы совпадет с точным воспроизведением живой бытующей сказки (полевые записи фольклористов), правый – с оригинальными авторскими произведениями, унаследовавшими традиции сказочного жанра. Слева направо на шкале расположатся многочисленные обработки сказок, выполненные фольклористами и писателями.

Если представить себе два полюса шкалы как направляющие, то стрелка левого полюса будет направлена к стихии *фольклора*, а стрелка правого устремится в мир *литературы*.



фольклор литература

Пограничное положение сказки между фольклором и литературой имеет серьезные методические следствия. Ясно, что нельзя закрыть глаза на современную книжную судьбу сказки и отнестись к этому жанру как к чисто фольклорному. В то же время, нельзя игнорировать и фольклорное прошлое сказки, определившее основу художественной системы сказочного жанра.

Рассмотреть сказку *на границе фольклора и литературы*, проанаблюдать процессы, происходящие в связи с переходом сказки из устной художественной системы в письменную – таковы ведущие установки нашего образовательного подхода. Таким образом, необходимо познакомить ребят со сказочными текстами, располагающимися на разных участках шкалы.

Самыми привычными для ребенка являются *обработки* сказок, выполненные фольклористами и писателями специально для детских изданий (*средний участок шкалы*). Именно эти сказки первыми входят в жизнь малышей – их читают вслух или рассказывают взрослые соб-

ственным детям, воспитанникам, ученикам. В этих текстах сохранены основные сюжетно-композиционные особенности народной сказки, а также индивидуальные особенности вариантов сказки, принадлежащих разным народным исполнителям (введение дополнительных персонажей, их перестановка или замена, сюжетно-композиционные, лексические особенности и т. д.). При этом, как правило, исключаются слова, имеющие узко диалектное распространение; в процессе обработки неизбежно «уходят» фонетические диалектизмы, выправляются ошибки (непреднамеренные пропуски, перестановки и др.), не учитываются реплики, связанные с реакцией аудитории и т. д.

По сути дела, для большинства людей этот тип сказок и представляет народную сказку. Нашим ученикам предстоит открыть несовпадение этих сказок с подлинными фольклорными произведениями, имеющими устную природу и не приспособленными к жизни в книге, обнаружить и осмыслить сам факт обработки сказки для включения в книгу, пронаблюдать различные способы обработки фольклорных сказок, «примерить» на себя роль автора обработки народной сказки. [125] В этих целях в учебник введен фрагмент сказки «Петушок задавился», записанной Николаем Ончуковым с сохранением фонетических особенностей исполнительницы, а также ряд других материалов. Включение в учебник сведений об ученых-фольклористах «очеловечивает» в глазах ребенка феномен обработки сказок.

Правый полюс (литературные сказки) также широко представлен в детском чтении; между тем детям неведомы многие аспекты знакомого им сказочного материала. В дальнейшем им предстоит обнаружить, что большинство литературных сказок имеют фольклорный источник, а также пронаблюдать, как писатели, отталкиваясь от фольклорного сюжета, создают оригинальные литературные произведения (блок авторских сказок, созданных в опоре на сюжет «Теремка»: часть 3 «Когда сказку рассказывает писатель»). Сравнивая литературные сказки с их фольклорными источниками, дети углубляют представления о несовпадении фольклора и литературы как разных систем художественной словесности.

Если обратиться к *левому полюсу* шкалы, дающему наиболее полное представление об устном этапе бытования сказочного жанра, придется констатировать отсутствие в детском опыте сколько-нибудь адекватных текстов. Полевые записи сказок непригодны для детского чтения,

[125] Умозрительному *изучению* фольклорных и литературных произведений, прочно укоренившемуся в традиционной методике, в нашей технологии противопоставлено их *деятельностное освоение.*

между тем именно они, а также нередко сопровождающие их пометы фольклористов, фиксирующие невербальный план исполнения сказок (особенности интонирования, мимика и жесты, динамика поведения исполнителя и т. д.), наиболее точно донесли до нас информацию о фольклорном прошлом сказки. Левый полюс – для детей это полюс новизны, пользуясь терминологией, выработанной в рамках Школы диалога культур, основная *точка удивления* [126], открывающаяся детям в процессе знакомства с фольклорным прошлым сказки.

Отчетливо понимая экзотичность и *удивительность* необработанных записей сказок для наших учеников, мы все же отказались от широкого введения их в учебник (исключение составляет уже упоминавшийся фрагмент сказки «Петушок задавился», сохранивший фонетические особенности речи исполнительницы и все же, судя по всему, в определенной мере обработанный Ончуковым). Такие записи не предназначены для массовых изданий: своеобразный слепок с живой фольклорной сказки, изъятой из свойственного ей культурного контекста (реакция аудитории и невербальный план исполнения, естественность и доступность для аудитории диалектных особенностей речи исполнителя, тембр голоса и проч.), оказывается беспомощным в книге и не производит эстетического эффекта. Работа с такими записями, по сути дела, свелась бы к их расшифровке, которая в большинстве случаев оказалась бы третьеклассникам не под силу.

Поскольку мы выбирали наиболее «мягкие» обработки, авторы которых бережно отнеслись к народному источнику и сохранили его особенности (точнее, те из них, которые не противоречат существованию сказки в книге), нашим ученикам удается *реконструировать* и *вообразить* те сказочные тексты, которые должны были расположиться на левом полюсе шкалы.

Более того, наблюдения над обработками сказок позволяют нашим ученикам проделать элементарную реконструкцию и представить себе характер бытования живой фольклорной сказки, заключающийся в ее *варьировании, функционировании по модели «инвариант – вариант»*. Проводимая в первом – втором классах работа с современным репертуаром детских считалок пропедевтически предпослана обнаружению модели «инвариант – вариант» на материале сказочного жанра.

Дело в том, что писатели и фольклористы, готовя сказку для включения в книгу, обрабатывали *разные варианты* сказок, записанные

[126] См., например: Школа диалога культур. Основы программы / Под ред. В.С. Библера. Кемерово, 1992.

от *разных фольклорных исполнителей*. [127] Поэтому ряд обработок одной и той же сказки моделирует логику варьирования того или иного фольклорного сюжета. Сравнивая между собой разные варианты одной и той же сказки (в учебнике представлен материал по варьированию сказок «Теремок», «Курочка Ряба», «Петушок и бобовое зернышко»; предусмотрено расширение материала учебника за счет привлечения книг из домашних и других библиотек), дети обнаруживают, что часть элементов сказочной конструкции в вариантах меняется (вариативная часть), а часть остается неизменной (инвариантная часть). Принципиальна попытка самим встроиться в эту модель и создать собственные варианты известнейших сказочных сюжетов.

Наблюдения над индивидуальными особенностями вариантов поддерживается вниманием к фигуре фольклорного исполнителя: в учебник включены их портреты и биографические данные, сведения о манере исполнения сказок (по полевым записям собирателей); детям предлагается попробовать себя в роли исполнителя народной сказки.

«Открытие» фигуры сказочного исполнителя помогает нашим ученикам осмыслить явление *контаминации* (объединение, «склеивание» нескольких небольших по объему сказок в одну длинную; глава «Сказочный конструктор»). С другой стороны, работа с контаминированными, как бы собранными и отдельных элементов сказочными текстами углубляет представления детей о фольклорном исполнителе, буквально *сплетающем* новые сказки из знакомых сказочных сюжетов.

Заметим, что *волшебная* сказка строится не по тем сюжетным схемам, что сказки *кумулятивные* и *с героем-трикстером* (хитрецом). Если в основе сюжетной организации кумулятивной сказки лежит *повтор и нарастание действия*, а в основе сказок с героем-хитрецом – *интрига,* то сказка волшебная имеет особую *четырехфазную сюжетную структуру*, восходящую, по наблюдениям ученых, к древнейшему обряду инициации и в конечном счете к мифологическим представлениям наших предков.

В любой волшебной сказке несложно обнаружить следующие этапы (или фазы) сюжета:

1. *Уход* героя из дома, обычно вызванный нехваткой чего-либо (невесты, улетевшей жар-птицы, украденного братца и т. д.);

2. *Испытания*, выпадающие на долю отправившегося в путь героя;

[127] Так вариант «Звери в решете» был записан А. Смирновым от крестьянки Аксиньи Юдиной, вариант «Теремок мышки» – А. Н. Афанасьевым от неизвестного исполнителя, вариант «Череп-терем» – О. Озаровской от М. Д. Кривополеновой и т. д.

3. *Столкновение со смертью* (герой оказывается на границе жизни и смерти: это и падчерица из сказки «Морозко», выдержавшая испытание холодом, и Аленушка из сказки «Гуси-лебеди», побывавшая в домике Бабы-яги, и сестрица Аленушка из сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», утопленная ведьмой; козленочек, которого «хотят зарезати» и т. д.);

4. *Преображение* (переход в новое, причем позитивно окрашенное качество: падчерица возвращается домой одаренная богатствами, Аленушка из сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», ожившая и ставшая «краше, чем была»; Хаврошечка, из убогой сироты превратившаяся в любимую жену и т. д.).

Основные этапы обряда инициации, суть которого заключалась в введении ребенка-подростка во взрослую жизнь, легко узнаются в четырехфазной структуре сюжета волшебной сказки.

Таким образом, знакомясь с волшебной сказкой, дети осваивают третью модель сюжетной организации сказки. Любопытно, что кумуляция и в некоторых случаях сказочная интрига входят в эту модель как частные приемы (вспомним, например, начало сказки «Иван царевич и серый волк», в котором повторяется описание «дозоров» трех братьев, или сказку «Царевна-лягушка», в которой однотипно описываются три задания царя: сшить рубашку, испечь хлеб, прийти на пир).

«Сказки из-за моря»

Сказка интернациональна – произведения этого жанра созданы *всеми без исключения национальными культурами*. Знакомство третьеклассников со сказками разных народов происходит в связи с двумя центральными *в аспекте национальной судьбы* сказки проблемами:

а) *влияние природных и культурных условий*, в которых протекает жизнь того или иного народа, на характер сказочного репертуара и отдельных текстов (особенности места действия, системы персонажей, смысловые акценты и др.);

б*) международные сказочные сюжеты*, по-разному разрабатываемые в разных национальных культурах.

Работа с зарубежными сказками преимущественно проходит на уровне *сюжета;* в связи с наблюдениями над национальными особенностями сказок актуальными становятся также *система сказочных персонажей* и выбор *места действия*.

Переводной характер привлекаемого материала препятствует наблюдениям над лексико-стилистическим уровнем сказочных текстов, что было вполне возможно на материале исконно русских сказок.

Знакомое нашим ученикам по работе с учебником «В гостях у Матушки Гусыни» (2 класс, часть 3) явление художественного перевода попадает теперь на периферию учебной деятельности: мы не сочли целесообразным включение в учебник разных переводов одной и той же сказки, а также заданий, направленных на их сопоставление. Между тем регулярное упоминание данных об авторе перевода и языке оригинала помогает учитывать и постоянно иметь в виду переводной характер учебного материала.

Аналогичная ситуация складывается с ситуацией фольклорного варьирования. Опосредованный переводом фольклорный материал не представляет возможности для сравнения вариантов сказок. В то же время знакомое детям явление фольклорного варьирования постоянно имеется в виду и «всплывает» на уроке в связи с обсуждением тех или иных учебных заданий.

Работа с зарубежными сказками начинается с открытия родства, *близости сюжетов русских и зарубежных сказок*. Знакомство с зарубежными сказками, созданными на тот же сюжет, что и популярнейшие русские народные сказки («Колобок», «Теремок», «Лиса и тетерев» и др.) – первая точка удивления, которая «запланирована» нами в ходе знакомства с зарубежными сказками. Только что освоенный материал учебника «Как живешь, сказка?» становится здесь опорой для осмысления более экзотичного для наших учеников зарубежного материала. [128] Таким образом *«открытие»* [129] *явления мирового сказочного сюжета* происходит в опоре на опыт дошкольного детства, а также предшествующий учебный опыт.

Далее на материале трех мировых сюжетов сказок о животных (сюжеты о соревновании в беге, о выманивании птенцов, о неблагодарности) третьеклассники проводят *сравнительный анализ* их многочисленных *национальных версий*, обнаруживая способность сказки отражать особенности природы, быта, жизненного уклада того или иного народа. Кроме того, обнаруживается, что каждая

[128] Аналогичный методический ход использован в учебнике «В гостях у Матушки Гусыни»: зарубежный игровой фольклорный материал вводится после подробного знакомства с русскими считалками, скороговорками, загадками (рабочая тетрадь «Мы и наши игры», учебник «Секреты наших игр»).

[129] Можно поспорить, правильно ли то, что слово «открытие» заключено здесь в кавычки: конечно, ученые давно открыли явление мирового сказочного сюжета, но ведь дети действительно *открывают* его, не подозревая об исследованиях ученых!

национальная версия заключает в себе особое ценностно-этическое высказывание. Выявлению и осмыслению нравственно-этических смыслов сказок способствует их сравнение с пословицами разных народов.

Работа по этому учебнику завершается знакомством со сказками с этиологическими финалами, представляющими собой сюжетно завершенные и в большинстве случаев беллетризованные фрагменты первобытных мифов, утративших сакральное значение [130].

«Когда сказку рассказывает писатель…»

Третья часть учебника для третьеклассников посвящена *судьбе сказки в книге*. Только теперь речь идет не о фольклорной сказке и не о деятельности ученых-фольклористов, направленной на ее сохранение, а о сказке *литературной* (правый полюс шкалы), для которой фольклорная является источником, материалом.

Преобладающее число авторских сказок (как русских, так и зарубежных) создано в опоре на волшебную сказку.

В учебник вошли как русские, так и зарубежные авторские и фольклорные сказки, имеющие в основе и разрабатывающие общий сюжет (о мертвой царевне и о Красной Шапочке). Такого рода сказочных сюжетов, разрабатываемых в разных национальных культурах, можно перечислить немало: достаточно вспомнить, например, сказки разных народов о Золушке, о Коте в сапогах, о заколдованном принце, о золотой рыбке. *Феномен международного сказочного сюжета*, с которым ребята познакомились в процессе работы по учебнику «Сказки из-за моря», рассматривается теперь на материале *фольклорных и авторских* сказок, принадлежащих разным народам.

Работая по этой книге, ребята убедятся, что писатели обращаются со сказкой куда более вольно, чем народные исполнители. В авторской сказке появляются характеры героев, психологические портреты и мотивировки поступков, пейзаж, художественная деталь, лиризм, изображаемые одновременно разные художественные пространства, разные точки зрения на одно и то же событие и т. д. Писателя интересует не только то, *что* происходит со сказочными героями (так было в сказке народной!), но и *как* это происходит.

Сравнивая авторскую сказку с литературной, дети сталкиваются с границей фольклора и литературы как разных видов словесного

[130] Об этиологических сказках, возникших из десакрализованных мифов, см.: Мелетинский Е. М. Миф и сказка / Е. М. Мелетинский. Избранные статьи. Воспоминания. М., 1998. С. 284–296.

искусства (что происходило, например, когда они сравнивали народные считалки, скороговорки и загадки с авторскими).

Чтение сказок Киплинга (заключительная глава учебника) знакомит третьеклассников с литературной традицией этиологических сказок.

Подчеркнем, что к моменту работы по учебнику «Когда сказку рассказывает писатель…» третьеклассники уже знакомы с явлениями художественного перевода, фольклорного варьирования, способностью фольклорного произведения отражать национальную картину мира; им уже доводилось сопоставлять авторскую сказку с ее фольклорным источником. Теперь предстоит синтезировать приобретенный опыт и полученные знания в работе с более сложным и разноплановым материалом.

* * * * * * *

Вынесенной за скобки в этой статье оказалась принципиальная для нашего образовательного подхода установка на *преодоление ложных представлений* о сказке, широко бытующих в далеких от филологии педагогических кругах. Я имею в виду расхожие фразы типа «сказка учит добру», «добро побеждает зло» и «сказка всегда имеет счастливый конец». Как это ни печально, к усвоению этих сомнительных истин вплоть до сегодняшнего дня нередко сводится работа со сказкой, осуществляемая под руководством традиционно ориентированных учителей. «Животная сказка явно не укладывается в эту верную лишь для волшебной сказки идейную схему,– пишет Е. А. Костюхин.– Она может быть безжалостной, полной мрачной иронии. Какая уж там победа добра в “Теремке”, где медведь всех раздавил!.. В животной сказке сохранился *архаический синкретизм* (курсив мой.– *Т. Т.*) представлений о добре и зле» [131]. «Но в современном восприятии классические животные сказки редко “страшат” – чаще они забавляют, и ужас смерти полностью *преодолен смехом*»,– заключает Е. А. Костюхин. [132]

Последняя реплика Е. А. Костюхина укрепляет нас в выборе кумулятивных сказок и сказок о животных в качестве базового материала для знакомства с жанром сказки в начальной школе. Нередко звучащие в адрес этих групп сказок «упреки» в жестокости, кровожадности (животные то и дело пожирают, убивают друг друга) отступают перед художественной логикой этих сказок, естественно привлекаю-

[131] Костюхин Е. А. Типы и формы животного эпоса. М., 1987. С. 86.
[132] Там же.

щей ребенка незамысловатым комизмом, отточенностью формы, динамичной интригой и легко узнаваемыми персонажами. Не случайно поэтому, что именно на материале небольших по объему и освоенных еще в дошкольном детстве кумулятивных и животных сказок третьеклассники «открывают» основные законы существования сказочного жанра – от манеры фольклорных исполнителей до мировых сказочных сюжетов. Можно надеяться, что в ходе работы с волшебными сказками, рассматриваемыми в сравнительном аспекте (выявление общих сюжетно-композиционных элементов, общих функций сказочных персонажей; сопоставление с литературными версиями сюжетов волшебных сказок), третьеклассники экстраполируют на этот более сложный для них материал те наблюдения, связанные с бытованием народной сказки и ее пограничным положением между фольклором и литературой, которые были сделаны в связи с кумулятивной и животной сказкой.

И последнее. Ложные представления о сказке живут среди детей и взрослых также благодаря *«ложным» сказочным текстам*, нередко попадающим в массовые детские издания. Ярким образцом такого рода является сказка «Курочка Ряба» в обработке К. Д. Ушинского, выполненной специально для сборника «Родное слово». Заботясь о простоте текстов, включаемых в учебник для обучения детей чтению, Ушинский «отсек» всю кумулятивную часть сказки, составляющую приблизительно 80 % ее объема, а также внес существенную правку в оставленную им начальную часть [133]. В результате сказка полностью утратила свойственный ей иносказательный смысл (скандал, возникший из-за разбитого яичка и разрастающийся до вселенских масштабов), неразрывно слитый с кумулятивным сказочным сюжетом.

К ложным, на мой взгляд, следует отнести и сказочные тексты, опубликованные в массовых изданиях без указания авторов обработок и сведений о переводчиках. В ходе подготовки сборников такого рода тексты нередко проходят специальную обработку, связанную с представлениями издателей о доступности и других достоинствах сказок. Отсутствие авторства освобождает от ответственности, что нередко приводит к ничем не оправданному произволу. Ясно, что в учебники

[133] О том, что эта правка была внесена именно Ушинским, а не каким-либо фольклорным исполнителем, чей вариант теоретически мог быть избран Ушинским и включен в учебник, позволяет судить, с одной стороны, отсутствие вариантов этой сказки без основной кумулятивной части среди многочисленных опубликованных записей фольклористов, с другой – регулярное пренебрежение художественной формой, допущенное Ушинским в связи с включением широкого круга фольклорных и литературных произведений в учебник «Родное слово».

могут быть включены исключительно те сказочные тексты, авторы обработок и переводов которых известны и опубликованы [134].

Установка на преодоление ложных, декларативных суждений о сказке согласуется с целенаправленно проводимой педагогической позицией, направленной на преодоление псевдодиалога и педагогической фальши.

Знаменательно, что как ни стремились мы сконцентрировать весь «сказочный» материал в пределах учебников 3 класса, сказка *«проникла»* в учебные пособия практически *всех периодов* начального обучения. В 1 классе это сказки Корнея Чуковского и Геннадия Цыферова (учебник «Мы – читатели!»), во 2-м – сказочная повесть того же Чуковского «Доктор Айболит» и его стихотворные сказки; в 4-м – роман-сказка Ю. Олеши «Три толстяка» и сказочная повесть Ю. Коваля «Недопесок». Такая «непокорность» сказочного жанра, буквально пронизывающего детский читательский репертуар – безусловное свидетельство его органической включенности в культуру современного детства.

Сказка «Теремок»: логика инварианта и пределы варьирования

В сборнике статей памяти В. Я. Проппа, вышедшем в 1975 г., В. В. Иванов и В. Н. Топоров сформулировали бесспорную сегодня мысль о продуктивности и универсальности «представления об инварианте, сохраняющемся при всех преобразованиях данного типа» [135], особо подчеркнув важность такого подхода для изучения фольклора. В исследованиях, посвященных конкретным фольклорным жанрам и отдельным произведениям, можно встретить немало переформулировок этого положения, примеров его практического осуществления [136].

Эта статья посвящена исследованию законов варьирования и природы инварианта русской народной сказки «Теремок». Работа выпол-

[134] Между тем на уроке должны быть так или иначе рассмотрены и эти издания сказок, так как они реально присутствуют в современных детских изданиях, могут встретиться ребенку дома или в библиотеке. В сборниках сказок, с которыми дети работают дома или приносят на урок в связи с заданиями, направленными на «размыкание» учебника, нередко оказываются именно такие «ложные» тексты; их анализ и содержательная критика должны занять на уроке определенное место.

[135] Иванов В.В., Топоров В.Н. Инвариант и трансформация в мифологических и фольклорных текстах // Типологические исследования по фольклору: Сборник статей памяти В. Я. Проппа. М., 1975. С. 44.

[136] См., например: Чистов К. В. Исполнитель фольклора и его текст // От мифа к литературе: Сборник в честь 75-летия Е. М. Мелетинского. М., 1993. С. 91–100.

нена на материале 18 русских вариантов сказки[137], учтены также латышский, украинский и белорусский варианты[138], а также обработки сказки для детских изданий[139] и авторские произведения для детей, созданные на сюжет «Теремка»[140].

Сказка «Теремок» была учтена В. Я. Проппом при классификации русских кумулятивных сказок в его статье «Кумулятивная сказка»; здесь же

---

[137] **1. Череп-терем** («Была муха-горюха…»). Записано от М. Д. Кривополеновой. См.: а) М. Д. Кривополенова. Былины, скоморошины, сказки / Ред., вст. ст. и примеч. А. А. Морозова. Архангельск, 1950. С. 99–101; б) Библиотека русской сказки: В 10 т. М., 1992. Т. 1. С. 150–151 (Ю. Круглов); в) Библиотека русского фольклора. Сказки. Книга 1 (Ю. Круглов). М., 1988. С. 174–176.

2. Терем мухи («Построила муха терем»). Афанасьев, № 82. Записано в Арханг. губ. А. Харитоновым. См.: Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: В 3 т. / Изд. подгот. Л. Г. Бараг и Н. В. Новиков. М., 1984–1985. С. 104.

3. Терем мухи («Ехал мужик с горшками…»). Афанасьев, № 83. Место записи неизвестно. См.: там же. С. 104–105.

4. Терем мухи («Лежит в поле лошадиная голова»). Афанасьев, № 84. Записано в Московском уезде. См.: там же. С. 105–106.

5. Теремок («Шел мужик по дороге…»). Записано М. Серовой в Карелии. Обработка И. Карнауховой («Сказки бабушки Арины»).

6. Звери в решете («Ехал мужик с решетом…»). Записал А. Смирнов от крестьянки Аксиньи Юдиной. См.: Сборник великорусских сказок архива русского географического общества / Издал А. М. Смирнов // Записки РГО. 1917. Т. 44. Вып. 1. № 75.

7. «Шел бурлака, рукавицу потерял…». Записано в 50-е гг. 19 в. в Вятской губ. См.: там же. № 136.

8. Домок («Ехал мужик да корчажку уронил…»). Записано от крестьянина Ив. Петрова, 1874 г., Нижегородская губ. См.: там же. № 162.

9. Муха («Жил был старик со старухой…»). См.: Пермский сборник. 1859. Кн. 1. С. 121–122.

10. Терем-теремок («Вез старик воз с горшками…»). Записано от М. С. Медведевой в с. Шуньга Н. Ф. Онегиной, А. Т. Токконен. См.: Сказки Заонежья.

11. Решето («Бежало решето по дороге…»). Записано Н. Е. Ончуковым от странницы (Олонецкая губ.). См.: Северные сказки: Сборник Н. Е. Очукова // Записки РГО. 1908. Т. XXXIII. С. 487. № 219.

12. Вошиная хата («В одном городе там вошь жила…»). Запись от А. А. Шахматова (Олонецкая губ.). См.: там же. С. 324–325. № 135.

13. Краюшка хлеба («Жили старик со старухой…»). Записано в с. Варгуза от Е. Д. Коневой. См.: Сказки Терского берега Белого моря / Изд. подготовил Д. И. Балашов. Л., 1970. № 79. С. 256–257.

14. Терем-теремок («Ехал мужик с решетьем…»). Записано в с. Варгуза от Е. Д. Коневой. См.: там же. № 75. С. 249–250.

15. Мышка-норушка («Вот едет мышка-норушка…»). Записано от М. Ф. Заборщиковой. См.: там же. № 99. С. 325–327. (контаминация)

16. Теремок («Поехал мужик на пашню, потерял дорогой рукавичку…»). См.: Сказки Красноярского края: Сборник М. В. Красноженовой. Л., 1937. № 29. С. 227–231. (контаминация)

17. Терем-теремок («Бежит мышка…»). Записано в Литве от О. Д. Баланки. См.: Русский фольклор в Литве. Вильнюс, 1975. С. 142–143.

18. Кто в тереме живет? («Ехал решетник на базар…»). Записано в Литве от А. Л. Парфеновой. См.: там же. С. 143–144. (контаминация)

[138] Украинская народная сказка «Рукавичка» в переводе Г. Петникова; белорусская народная сказка «Муха-певуха» в переводе Г. Петникова; «Рукавичка», латышская сказка в переводе М. Крупниковой; «Старик с квашней и звери», латышская сказка в переводе М. Крупниковой.

[139] Обработки для детских изданий выполнены К. Д. Ушинским, А. Н. Толстым, О. И. Капицей, А. Нечаевым, М. Булатовым. Обработки В. И. Даля и Е. И. Чарушина приближаются к авторским версиям сказки.

[140] М. Михайлов, «Лесные хоромы»; В. Бианки, «Теремок»; С. Маршак, «Теремок» (сказка-пьеса); В. Сутеев, «Под грибом». Очень своеобразно обыграна кумуляция «Теремка» в стихотворении Д. Хармса «Как Володя быстро под гору летел».

высказано мнение исследователя о художественной значимости этой сказки [141]. Как известно, В. Я. Проппа интересовали отношения между разными сказками (сказка «Теремок» в сравнении с другими кумулятивными сказками; своеобразие кумулятивных сказок по сравнению с волшебными и др.).

Работу в пределах одного произведения – собирание и сопоставление всех известных вариантов – В. Я. Пропп считал необходимой, но предварительной, «дающей право только на частные выводы» [142]. Тем не менее только такое сопоставление позволяет «нащупать» инвариантную основу сказки и реконструировать механизм, определяющий ее бытование вплоть до современных литературных версий.

* * *

Закрепившееся в массовом обиходе название «Теремок», а также представленные в вариантах названия («Терем мухи», «Терем мышки», «Домок», «Череп-терем», «Звери в решете», «Решето», «Вошиная хата» и др.) акцентируют *пространство* сказки, место действия и одновременно выделяют *активное начало*, центр притяжения и причину взаимодействия всех сказочных персонажей. Действительно, именно *пространство теремка* собирает вокруг себя лесных обитателей, стремящихся попасть *внутрь* без каких-либо сказочных мотивировок.

Пространство теремка ведет себя то активно-гостеприимно (приходящих *приглашают* войти в теремок), то дружелюбно-уступчиво (приходящие *просятся* внутрь, и их охотно *пускают*), то *нейтрально*, не проявляя ни уступчивости, ни гостеприимства, где сказка фиксирует лишь приход нового персонажа в терем. И хотя *приглашают* (соглашаются принять) в теремок *персонажи* – муха, комар, горностай и т. д., но *характером* обладают не они, а именно *теремок*, некоторое внутреннее пространство: ведь все персонажи говорят *одно и то же*, как бы играя одну и ту же роль и подчиняясь законам того пространства, обитателями которого им *посчастливилось* стать.

По этому признаку имеющиеся в нашем распоряжении фольклорные записи сказки можно разделить на три группы:

1) «Гостеприимный теремок» (8 вариантов):

«Прилетел комар и стучится: “Кто в хоромах, кто в высоких?” – “Я, муха-шумиха; *а ты кто?*” – “Я из-за угла хмыстень.” – “*Иди к нам жить.*” И стало их трое.» (3)

[141] Пропп В. Я. Кумулятивная сказка // В. Я. Пропп. Фольклор и действительность: Избранные статьи. М., 1976.

[142] Пропп В. Я. Ритуальный смех в фольклоре (По поводу сказки о Несмеяне) // В. Я. Пропп. Фольклор и действительность: Избранные статьи. М., 1976. С. 175–176.

2) «Уступчивый теремок» (8 вариантов):

«– Терем-терем-теремок, кто в тереме живет?

– Я, муха-горюха.

– А я комар-пискун, *пусти меня жить*.

– *Ну, приходи*.

Ну, ладно, стали двое жить.» (10)

3) «Нейтральный теремок» (2 варианта):

«Пришла блоха-попрядуха: “Кто, кто, кто в терему? Кто, кто, кто в высоком?” – “Я, муха-горюха, да вошь-поползуха.” Пришел комар долгоногий…» (2)

Можно предположить, что третья группа, представленная всего двумя записями, далека от исходного инварианта, наделяющего теремок определенным типом активности. Диалог, входящий в сказочную «формулу», в этих текстах оказывается стянутым, сплюснутым, драматизм действия на границе внешнего/внутреннего пространств, составляющий основное напряжение сказки, здесь значительно снижен. Несомненно, эти варианты дают меньше материала для интонирования, исполнительской импровизации, возможность которой появляется благодаря эмоциональной окрашенности пространства теремка. Лишнее подтверждение вторичности «нейтрального» теремка – единичная реплика «Полезь в рукавицу» в варианте 7, выдающая происхождение подобных вариантов от текстов с «гостеприимным» теремком.

Такое наделение теремка «человеческими» характеристиками, несомненно, относящееся к инварианту, становится возможным в результате своеобразного метонимического сращивания пространства теремка и его обитателей: *они ведут себя как единое целое*. В ряде вариантов неясно, кто отвечает на вопрос прибывающих персонажей и приглашает войти в теремок: «Таракан бежит: “Кто в терему, кто в высоком?” – “*Муха-горюха, блоха-поскакуха, комар-пискун*… А ты кто?” – “Таракан-шеркун! Пустите меня на подворье!” – “*Ну, иди!*”» (1). Здесь происходит максимальное сращивание теремка и его обитателей: так мог бы ответить сам теремок. В других вариантах аналогичные реплики принадлежат первому персонажу, «открывшему» теремок («Я, муха-шумиха, да комар-пискун, из-за угла хмыстень…» (3)), или же каждый персонаж отвечает сам за себя («Я, муха-горюха, я, вошь-поползуха, я, блоха-попрядуха» (2)). Так или иначе, инвариант безразличен к приведенным частностям, ему важно лишь, чтобы *из теремка* отвечали, спрашивали, приглашали.

В ряде вариантов метонимическое сращивание заявляет о себе и в характере обращения прибывающих персонажей (не к обитателям, а к самому теремку): «*Терем-теремок*, кто в тереме живет?» (4, 5); «Хорош *терем*, пригож *терем*, кто тут живет?» (6); «Чей это домок, чей это хорош, кто *в тебе* живет?» (8).

Обладающему определенной активностью внутреннему пространству теремка во всех вариантах противостоит внешнее – аморфное, пассивное пространство, *из которого* появляются один за одним сказочные персонажи.

То, что в оппозиции внешний/внутренний именно член «внутренний» маркирован позитивно, несомненно: все персонажи так или иначе *стремятся* попасть *внутрь*; разрушение емкости совпадает с концом сказки, исчерпывая кумулятивный сюжет; не случайно правила инварианта не задают жестко «судьбу» персонажей – звери то гибнут под лапой медведя, то разбегаются, то сказка вовсе умалчивает о последствиях медвежьего «гнета». Важно лишь, что пришел конец самому теремку («Я всем вам гнетыш» – концовка текста 7, «Спустил лапой по терему и разбил его» – концовка текста 1). Крушение теремка – по инварианту – и есть завершение сказки. Между тем отдельные варианты нередко конкретизируют судьбу зверей (погибли, уцелели, разбежались и т. д.), вплоть до наращивания новых сюжетов и создания контаминаций (15, 16). Можно сказать, что здесь инвариант ведет себя нежестко, проявляя лишь безразличие, но не запрещая (как запрещает он «заглядывать» внутрь теремка, разнообразить «словесный наряд» диалогов и др.).

Такое равнодушие инварианта к судьбе персонажей после крушения теремка обнаруживает истинного героя сказки – это, безусловно, сам теремок, некий предмет, имеющий внутреннее пространство – кувшин, корчажка, лошадиный остов, решето, рукавица, гнездо, какой-то «терем», «домок» или просто краюшка хлеба. По сути дела, *начало* сказки, ее экспозиция связана либо с созданием (рождением) этого предмета (2: «Построила муха терем…»), либо с попаданием предмета «культурного», «человеческого» в природную среду, в распоряжение ее обитателей (3: «Ехал мужик с горшками, потерял большой кувшин…»). Экспозиция с лошадиной головой (4) описывает ситуацию обнаружения персонажами емкости в природной среде. Подчеркнем, что инвариант сказки *безразличен* к характеру этой емкости, к типу предмета, его форме; важно лишь наличие некоторого ограниченного по объему *внутреннего пространства* (совершенно естественно, что

сказочные варианты со вкусом и разнообразно конкретизируют эту «лакуну» инварианта). Отметим попутно, что в нескольких вариантах «внутренность» теремка замещена его ограниченностью, *отграниченностью* от остального пространства (лодочка – варианты 13, 15; в латышской сказке – столик, который устраивают лесные обитатели на донышке перевернутой квашни). Можно, вероятно, сказать, что оппозиция внешний/внутренний «расширена» в этих вариантах до отношения ограниченный/неограниченный, частным случаем которого она и является.

Ничем не мотивированное желание персонажей «Теремка» попасть *внутрь* естественно и разнообразно мотивируется в литературных версиях этого сюжета: герои сказки Сутеева *прячутся под грибом от дождя* (дождь прозрачно мотивирует негативную маркированность внешнего пространства), герои пьесы Маршака «Теремок» «рвутся» внутрь, *подстегиваемые голодом в предвкушении сытного обеда*. В сказке М. Михайлова муха влетает в кузовок, чтобы заглянуть, «нет ли чего съестного», комар просится к ней в гости, а слепня даже спрашивают, *зачем* он просится к ним в кузовок. Совершенно очевидно, что фольклорному инварианту чужды любые мотивировки; здесь притягательность внутреннего пространства теремка самоочевидна. Характеризуя архаическое понимание пространства, В. Н. Топоров пишет: «Кроме пространства, существует еще не-пространство, его отсутствие, воплощением которого является Хаос, состояние, предшествующее творению…». И далее: «… пространство не только неразрывно связано с временем, с которым оно находится в отношении взаимовлияния, взаимоопределения, но и с вещественным наполнением (первотворец, боги, люди, животные, растения…), т. е. всем тем, что так или иначе “организует” пространство, собирает его, сплачивает, укореняет в едином центре» [143]. Вероятно, ощущение пространства теремка, его отграниченность от не-пространства (в сказках никогда не говорится, *откуда* приходят к теремку звери, нет даже единичных поздних проговорок об этом) достаточно мотивирует притягательность наполняющегося на наших глазах пространства теремка. Не случайно маленькие дети, подобно героям теремка, без всяких дополнительных мотивировок, любят забираться в различные ограниченные пространства – в шалаш, под накрытый длинной скатертью стол, в картонную коробку и т. д., возможно, переживая небольшое, соизмеримое с собственными размерами пространство как организованное и уплотнен-

[143] Топоров В. Н. Пространство и текст // Из работ московского семиотического круга. М., 1997. С. 462.

ное – в контрасте с внешним – хаотичным, необозримым пространством (не-пространством) квартиры, двора, города.

Сказка «не заглядывает» внутрь теремка. Единственное, о чем сообщает сказка, это то, что звери там «живут»: «Вот уже их четверо живут» (1), «Вот и стали вдвоем жить» (3), «И стали себе жить вдвоем» (4) и т. д. Нередко сказка обходится и без этого достаточно абстрактного указания на то, что происходит *внутри* теремка:

«Летит комар и говорит:

– Хорош терем, пригож терем, кто в этом терему живет?

– Муха-полетуха, а ты кто?

– Я комар-пищеляга.

– Так полезай сюда!

Бежит мышь и говорит…» и т. д. (6)

Часто глагол «жить» включен в диалог-формулу, воспроизводимый в связи с появлением каждого нового персонажа:

«Ну, пришла блоха-попрядуха. “Кто в сем городе *живет*, кто в сем Киеве *живет?*” Ну, она и отвечает: “*Живет* в сем городе, *живет* в сем Киеве вошь-пополэуха. Ты кто?”» (12)

В отдельных вариантах происходит конкретизация поведения, жизни персонажей в теремке. В тексте 15, например, где функцию теремка выполняет лодочка, сказка сообщает: «И поехали, запели на разные голоса, едут да поют, да прифуркивают».

Совершенно очевидно, что эти частные конкретизации составляют своеобразие отдельных вариантов сказки и не входят в ее инвариантную основу (однако показательно, что персонажи в теремке ведут себя позитивно, радостно – поют).

Тем более не интересует сказку то, что происходит *вне* теремка, *откуда* приходят к теремку его будущие обитатели: сразу вслед за предельно лаконичной экспозицией сказки, оправдывающей появление теремка («Построила муха терем» (2); «Ехал мужик с горшками, потерял большой кувшин» (3); «Лежит в поле лошадиная голова» (4) и т. д.), сказка констатирует появление сказочного персонажа: «Пришла вошь пополэуха» (2); «Залетела в кувшин муха…» (3); «Прибежала мышка норышка и спрашивает…» (4). Лишь иногда внешнее пространство персонажей дает о себе знать в обязательной для этих сказок прозвищах: «лягушка – на воде балагта», «заяц – на поле свертень», «лиса – на поле краса» (3); «мышка-норышка», «заяц – на горе увертыш», «волк – из-за кустов хватыш» (4) и др. Весь интерес сказки сосредоточен *на границе внешнего и внутреннего пространств*, у вхо-

да в теремок, на его пороге. Здесь развертывается сказочное действие, «звучат» диалоги, здесь теремок проявляет свою уступчивость и гостеприимство, здесь слушатель «проверяет» мощность сказочной гиперболы: «выдержит» она зайца в кувшине? лису? волка? медведя?

Сказка четко распадается на определенное количество эпизодов – по количеству персонажей: действие всех центральных эпизодов (кроме рамочных – первого и последнего) происходит *у входа в теремок* [144]. Границы эпизодов задаются появлением нового персонажа; такая сюжетная монотонность сказки усиливается композиционным единообразием: все центральные эпизоды состоят из формульных диалогов, сопровожденных сжатым до предела повествованием, сообщающим о появлении нового героя. Можно не сомневаться, что отмеченные особенности субъектно-объектной организации сказки принадлежат ее инварианту: почти все фольклорные варианты следуют описанной сюжетно-композиционной модели («стягивание» кумуляции в двух вариантах – 9 и 11 – лишь оттеняет композиционное единообразие оформления эпизодов).

С одной стороны, сказка «выстраивает» персонажей по размеру, «по росту», с другой – с определенного момента начинает нарастать противоречие между размером «емкости» и размером персонажей. Сказка же этого как бы не замечает, не реагирует на переход границы реальности: диалоговая формула у входа в теремок остается прежней вплоть до почти ничем не подготовленного финала (единственное предупреждение – несколько агрессивно звучащее прозвище волка, как бы предвещающее скорое окончание цепочки). Все растущее *количество* персонажей также откровенно входит в противоречие с объемом пространства теремка. Сказка нередко акцентирует это противоречие: «И стало их *трое*» (*четверо*, *пятеро* и т. д.) (3); «Стали они *втроем* жить» (*вчетвером*, *впятером* и т. д.) (4) и др. В этом двойственном отношении к размеру – определенное лукавство сказки, ее комизм.

При этом *объем пространства* должен быть таким, чтобы, с одной стороны, быть *достаточным* и *нормальным* для первых членов цепочки персонажей, меньших по размеру, с другой – совершенно *недостаточным*, *ненормальным* для последних членов цепочки, больших по размеру. Эффект этой сказки в том и состоит, чтобы создать некоторую иллюзию реальности происходящего, соразмерности внутреннего пространства и его обитателей – с тем, чтобы тут же преодолеть эту

[144] Об особой выделенности разных видов границ (порог, дверь, лестница, окно и т. д.) в разных типах текстов, в том числе в сказках, см.: Топоров В. Н. Пространство и текст. С. 492.

иллюзию, гиперболизируя вместимость кувшина, решета, рукавицы и «пропуская» в них зайца, лису, волка…

Любопытно, что в абсолютном большинстве имеющихся в нашем распоряжении вариантов сказки персонажи именуют скромное пространство кувшина, корчажки, решета пышно и гиперболизированно: «Кто в терему, кто в высоком?» (1); «Кто в хоромах, кто в высоких?» (3); «Кто в этом городе, кто в этом тереме живет?» (11); «Кто в сем городе живет? Кто в сем Киеве живет?» (12); вероятно, так сказка подчеркивает несоразмерность крошечной мухи (вши, блохи) и огромного пространства кувшина, решета и т. д. Но по мере увеличения роста персонажа, когда несоразмерность приобретает противоположный характер, диалог-формула остается тем же, что создает определенный *комический эффект*: ведь и медведь обращается к жителям кувшина с тем же вопросом: «Кто в терему, кто в высоком?».

Можно не сомневаться, что игра размерами, нарастающая и внезапно обрывающаяся сказочная гипербола – неотъемлемые черты инвариантной основы «Теремка». Вероятно, здесь кроется еще один секрет притягательности этой сказки для детей: рост, величина актуальны для них уже в силу «неполноценности» собственных размеров. К тому же сказка сначала не замечает разницы между большими и маленькими, а потом самого большого делает разрушителем, «злодеем», что невольно окрашивает цепочку меньших персонажей весьма позитивно.

Мы видим, что сказку занимает *граница* внешнего и внутреннего пространств, готовность внутреннего пространства принять новых обитателей, а также возможности внутреннего пространства вмещать в себя обитателей извне, точнее, ограниченность этих возможностей, их конечность. Не случайно В. Н. Топоров относит сказку «Теремок» к текстам, «непосредственно ориентированным на изображение пространства», упоминая ее в числе «операционных текстов типа сказок, загадок, магических формул, в которых проверяется процедура заполнения» [145].

Сказка настолько сосредоточена на этом, что не замечает ни биологических свойств животных-персонажей (способность их ужиться друг с другом и т. д.), ни традиционных сказочных характеров: трусость зайца, коварство лисы, глупость волка. Персонажи-животные вообще не наделены здесь ни характерами, ни какими-либо эмоциональными или ценностными характеристиками (здесь сполна «отыграется» литературная сказка в многочисленных авторских вариантах). Они – лишь своего рода фишки, по правилам игры расставляемые

[145] Там же. С. 512.

по росту, от маленькой – к самой большой. Их по очереди вдвигают куда-то внутрь, не заглядывая – куда – и не задумываясь – зачем.

Однако здесь следует оговориться. Несмотря на отмеченную особенность инварианта (безразличие к характеру, индивидуальности персонажей), он оставляет и определяет место для представления (характеристики, оценки) персонажей в конкретных вариантах. Конечно же, речь идет об *обязательных* для этой сказки *прозвищах*, сопровождающих появление *каждого персонажа*. Каждый исполнитель сказки волен выбрать *свое* прозвище, но он *не волен его не выбрать совсем!* (Среди имеющихся в нашем распоряжении текстов – ни одного без прозвищ; пропуски прозвищ отдельных персонажей крайне редки. Более того, композиционное устройство эпизодов настоятельно требует упоминания прозвищ: «Я – муха-горюха, а ты кто?» – «Я – блоха-поскакуха» (1). Без прозвищ такие диалоги-знакомства оказались бы пустыми, лишними.) Откликаясь на «фишечность», безликость персонажей, исполнители компенсируют интерес к ним в прозвищах, подчас вбирающих в себя и отношение исполнителя, и внешние черты, и традиционный сказочный характер. Так, *муха* получает в русских вариантах прозвища: бурчага; полетуха; горюха; шумиха; барайдунья (?); комуха (?); мати матуха; *мышь* – из-за угла хмыстень; толста колоколенка; торочайка (?); мышечка-тютюрюшечка; серке (?); по углам мухта (?); шишок (?); норышка; мышка – коротеньки ножки, толсты стегоньца; *заяц* – полевая прикраса; на горе увертыш, везде поскокишь; на поле свертень; заюшко – из-под кустышка; криволапый; из-за куста хватень; по горам прыгун; попрыгайка; ушканчик сероглазенький; через прутики прядыш (?); косой; зайко-белейко; заюшко-попытаюшко, ушки долги, ножки коротеньки; *медведь* – лесной гнет; медведище – толсты пятища; нагнет; всех давиш; тяпыш-ляпыш, всем погнетыш; из берлоги валень; гнетыш; медведище, всем потяпище; медведина-теплоедина. Лягушка, блоха, волк, лиса получают не менее разнообразные и неожиданные прозвища.

В связи с приведенным материалом нельзя не упомянуть позицию В. Я. Проппа по отношению к кумулятивным сказкам и, в частности, к сказке «Теремок»: «В этом повторении и состоит основная прелесть этих сказок. Весь смысл их – в красочном, художественном исполнении. Так, в данном случае каждый зверь характеризуется каким-нибудь метким словом или несколькими словами, обычно в рифму… Исполнение их требует величайшего мастерства. По исполнению они иногда приближаются к скороговоркам, иногда поются. Весь интерес их – это

интерес к колоритному слову как таковому. Нагромождение слов интересно только тогда, когда и слова сами по себе интересны. Поэтому такие сказки тяготеют к рифме, стихам, консонансам и ассонансам, и в этом стремлении исполнители не останавливаются перед смелыми новообразованиями» [146]. Эти выводы были получены в результате сравнения *разных* (всех известных исследователю типов) *кумулятивных сказок*, которое естественно высветило яркую особенность сказки «Теремок» – словотворчество и словесную игру. Но если присмотреться к *разным вариантам одной единственной* сказки «Теремок» в их отношении к инварианту, то становится ясным, что игре словом здесь отведено четкое место – прозвища персонажей; это одно из немногих мест в сказке, жестко не заданных инвариантом (пожалуй, определенная свобода допускается еще в замысле композиции и в выборе «словесного наряда» для оформления однотипных эпизодов, однако здесь свобода дается лишь единожды, так как «словесный наряд» этот сразу же становится формулой). Прозвища животных – при абсолютной идентичности предписанных им ролей – оказываются единственным средством индивидуализации персонажей. Сюжет и композиция обезличивают, уравнивают их, прозвища – выделяют, индивидуализируют, не позволяя до конца превратить персонажей в скучные «фишки».

Но любопытно, что последняя такая «фишка» – медведь – ставится не так, как все остальные. Она оказывается *не внутри*, а снаружи: «Сел *на* кувшин и всех раздавил» (3); «Сел *на* голову и раздавил всех» (4); «Не успел медведь сесть *на* крышу, как раздавил домок. Успели из него выбежать только лиса и заяц» (8); «… *на* решето сел да всех и задавил» (11); «Сел *на* лошадиную голову и растиснул. Все разбежались» (18).

Здесь и сцепляются центральные для этой сказки оппозиции внешний/внутренний и большой/маленький: самый большой персонаж не допускается внутрь (хотя персонажи никак не выражают запрета войти в терем), воздействует на теремок снаружи и ломает его. Да и само прозвище медведя («гнетыш», «лесной гнет», «нагнет», «пригнетыш», «давиш» и др.) подчеркивает разрушительное воздействие, идущее *извне*, а реплика медведя, в которой появляется это прозвище («А я *вас всех* давиш» (4); «Я тяпыш-ляпыш, *всем* подгнетыш!» (2); «А я *всем вам* гнетыш» (7) и др.), не только звучит угрожающе, предупреждая о близком конце сказочной гиперболы, но и противопоставляет *большого* медведя *маленьким* (в логике этой сказки) *всем* другим персонажам.

[146] Пропп В. Я. Кумулятивная сказка. С. 247.

Сказочная гипербола (позволяющая увеличиваться *внутреннему* пространству теремка) относит всех персонажей *до медведя* к категории «маленький» – все они попадают *внутрь*. Медведь, противопоставленный в этой сказке всем остальным персонажам как *большой – маленьким* (с точки зрения правил инварианта, допускающего «разрастание» внутреннего пространства теремка) остается вне, снаружи.

Большой медведь оказывается *внешним* по отношению к «маленьким» персонажам, *внешнее* пространство *оказывается* одновременно неограниченным, бесконечным, *большим*, контрастируя с *внутренним* (ограниченным, *маленьким*) пространством теремка.

Так сказка связывает члены двух оппозиций: маленький оказывается внутри, большой – снаружи.

Соединение это сопровождается появлением некоторых – пусть не слишком ярких – эмоционально-ценностных полюсов: маленький + внутренний связываются с позитивом, большой + внешний – с негативом (все персонажи стремятся *внутрь*, в *маленький* «домок», «корчажку», рукавицу; всем по-сказочному *маленьким* персонажам удается попасть *внутрь* без ущерба для теремка; *большой* персонаж не допускается *внутрь* и оказывается агрессором, разрушителем «внутренности»).

Такое соединение членов двух пар бинарных оппозиций неоднократно отмечалось исследователями архаичных обществ [147]; установление подобных корреляций в фольклорном инварианте, несомненно, приоткрывает ускользающие при восприятии единичного варианта *смыслы*, обнаруживает предельно обобщенное *высказывание* сказки о переживании человеком окружающей его природы и законов бытия, объясняя тем самым многовековую притягательность этой «детской» (?) сказки.

* * *

Таким образом, инвариант этой русской сказки складывается из следующих основных характеристик:

1) Метонимическое объединение пространства теремка и его обитателей, наделение внутреннего пространства теремка некоторой активностью (гостеприимство, уступчивость).

2) Равнодушие к особенностям теремка: его форме, предыстории и т. д.; сосредоточенность на наличии *внутреннего ограниченного по объему* пространства.

[147] См., например: Иванов В. В., Топоров В. Н. О типологии систем двоичных классификационных признаков // В. В. Иванов, В. Н. Топоров. Исследования в области славянских древностей. М., 1974. С. 259–305.

3) Текстуально немотивированная притягательность внутреннего пространства теремка для всех персонажей сказки; противопоставленность *внутреннего* – заполняемого по ходу сказки – пространства теремка *внешнему*.

4) Ограниченность сюжета сказки моментами появления и разрушения теремка (сказочное действие располагается *между* этими точками); безразличие к судьбе персонажей *до* и *после* этих границ.

5) Сосредоточенность сказочного действия на границе внешнего и внутреннего пространств, *у входа* в теремок; безразличие к происходящему *внутри* и *снаружи.*

6) Сюжетная и композиционная монотонность сказки; обязательное присутствие прозвищ персонажей.

7) Выстраивание персонажей по росту, от самого маленького – к самому большому; участие в «игре в теремок» контрастных по размеру персонажей: от блохи до медведя; «фишечность» персонажей.

8) Гиперболизация вместимости внутреннего пространства теремка, текстуальная неотмеченность границ реальной вместимости и начала сказочной гиперболы; неожиданная «остановка» нарастающей гиперболы.

9) Медведь в роли разрушителя; внешняя позиция медведя по отношению к теремку.

10) Корреляция оппозиций большой/маленький и внешний/внутренний, их эмоционально-ценностная поляризация.

Обработки сказки для детей, выполненные К. Ушинским, А. Толстым, О. Капицей и А. Нечаевым, точно сохраняют инвариантную основу. В обработке М. Булатова нарушается запрет «заглядывать» внутрь теремка («вот они все в тереме живут, *песни поют*»), что служит мотивировкой для прихода медведя («Увидел медведь теремок, услыхал песни, остановился и заревел во всю мочь…»). Более того, по версии этой обработки медведь пытается влезть внутрь теремка, но не может, и поэтому говорит: «Я лучше у вас на крыше буду жить». Здесь явно не выдержана инвариантная основа, предписывающая медведю *немотивированную агрессивность* (и прозвище-то у медведя тут «ласковое» – «косолапый»!) и *немотивированную внерасположенность* по отношению к теремку. Кроме того, эта версия сообщает о том, что звери стали строить новый теремок и построили лучше прежнего. Ясно, что такой финал – чистый произвол автора обработки, не имеющий никакого отношения к инварианту сказки.

В обработке В. И. Даля тоже появляется – хотя и иная – мотивация для появления медведя и разрушения теремка: ссора волка с остальными персонажами; в результате сказка приобретает откровенную (чуждую инварианту!) нравоучительность. Кроме того, здесь происходит некоторое расшатывание «словесного наряда» и разрушение формульности. Начало, повествующее о появлении теремка, прочно связывается с концом – так складывается характерная сказочная *рамка*, отсутствующая в инварианте.

Е. И. Чарушин по-своему нарушает требования фольклорного инварианта, все больше приближаясь к литературной версии «Теремка»: его текст строится из чередующихся стихотворных и прозаических фрагментов; появляется чуждое этой фольклорной сказке звукоподражание; как и в обработке Булатова, в теремке здесь «песни распевают», а медведь даже пытается поймать разбегающихся зверей. (Подчеркнем, что вопрос об оправданности и целесообразности подобных инициатив авторов обработок в этой статье не поднимается.)

Общей *особенностью латышского, украинского и белорусского вариантов* сказки является отсутствие у медведя роли разрушителя (что еще раз подчеркивает связь этого персонажа русской сказки с языческим культом восточных славян): в латышской сказке забравшихся в рукавицу и пляшущих там зверей (в их число попадает и медведь) разгоняет *петух*, в украинской – в рукавицу, вместившую не только медведя, но еще и кабана, стреляет *охотник*, в белорусской сказке коляску мухи-певухи *глотает волк*. Так рушится в этих национальных вариантах характерная для русской сказки корреляция оппозиций большой/маленький, внешний/внутренний, а сказка теряет свою глубину, становясь чистым развлечением, игрой.

Литературные произведения, созданные на сюжет «Теремка», вовсе не подчиняются диктату фольклорного инварианта. Более того, места жестких инвариантных ограничений разрабатываются здесь особенно тщательно и разнообразно. Подробный анализ соотношения литературных версий «Теремка» с фольклорным инвариантом мог бы стать предметом отдельной статьи.

Подчеркнем в заключение, что исследование сказки с точки зрения отношения инвариант-вариант создает необходимые условия для критического отношения к разнообразным обработкам сказки, служит исходным пунктом для выявления ее национального своеобразия, а также для анализа литературных версий фольклорного произведения.

Поэтические азбуки: подвижность и устойчивость жанровой модели

Поэтические азбуки (или азбуки в стихах и картинках) можно встретить и в учебниках, и в художественных изданиях – в книгах для детей.

Действительно, это *учебный* – и одновременно неучебный (художественный) жанр. С одной стороны, поэтические азбуки (а чаще их фрагменты) попадают в школьные учебники, поскольку направлены на решение чисто учебных, школьных задач (знакомство с начертанием букв, с их звуковыми значениями, освоение наиболее частотных слов с этими буквами), с другой – способствуют образному преображению и эстетизации отдельных букв и алфавита в целом. Именно в статусе *художественных* поэтических произведений азбуки в стихах и картинках включаются в детские художественные издания и даже собрания сочинений [148].

Подобно тому, как жанровое образование, традиционно называемое поэтическими азбуками, балансирует между статусами учебного и художественного, оно попадает в промежуток «поэтический *цикл*» – «*единое* (неделимое на части) произведение». Причем существуют как «чистые» циклы – азбуки, в которых строфы, посвященные отдельным буквам, связаны между собой не более чем общими правилами построения (такова, например, классическая азбука С. Маршака «Про все на свете») и потому способные включаться в учебные издания фрагментарно, так и исключительно единые и неделимые тексты (таков, например, акростих С. Маршака «Автобус номер двадцать шесть» или близкое в жанровом отношении стихотворение Б. Заходера «Диета термита»). Между этими полюсами расположен основной массив поэтических азбук, обладающих разной степенью цельности: чаще всего, к общим правилам построения строф здесь добавлено тематическое единство («Морская азбука», «Азбука дорожного движения», «Азбука юннатов» и др.).

Кроме того, для поэтических азбук характерно размежевание по адресату: наряду с чисто *детскими* произведениями с давних времен существуют азбуки *для взрослых* – начиная с «Азбучной молитвы», одного из самых ранних славянских стихотворений, до азбук Дмитрия Пригова и позднейших экзерсисов всемирной паутины, часто по-фольклорному анонимных.

Ясно, что такая двойственность не способствует жанровой цельности и определенности поэтических азбук, расшатывает и усложняет жанровую модель.

[148] См., например: Маршак С. Я. Собр. соч. В 8 т. Т. 1.

Не исключено, что относительная свобода жанровой модели была «наработана» поэтическими азбуками благодаря солидному возрасту жанра – от истоков славянского стихотворства до современности. Причем если изначально, по крайней мере, в русской традиции, рассматриваемое жанровое образование имело учебно-назидательную направленность («Азбучная молитва», излагающая основы православного вероучения; «Азбука 1812 года», включающая 40 гравюр, посвященных минувшей войне, с поучительными подписями и др.), то современные поэтические азбуки от обучающих задач уходят подчас достаточно далеко.

«Считается почему-то, что алфавитный порядок – самый неумышленный порядок на свете», – пишет О. Кузнецова в рецензии на книгу А. Гениса «Американская азбука». Возможно, именно эта бесхитростная возможность внятно для всех – от мала до велика – упорядочить разнородный материал так привлекает авторов к этому жанру?! Не случайно сегодня как в Интернете, так и на рынке образовательных услуг наблюдается *пышное цветение* жанра поэтических азбук. Причем совершенно обычным является *множество* азбук, принадлежащих перу одного автора. И если детские поэты-классики оставили нам по 4–5 азбук (например, С. Маршак, Б. Заходер, Г. Сапгир), то сегодня существуют поэты, сочинившие 10 и более произведений этого жанра (современному поэту С. Еремееву принадлежит, например, более 30 поэтических азбук). Особенно неожиданным оказывается многообразие «взрослых» азбук, обыгрывающих далеко не детскую тематику.

Что касается детей (или поэтов, пишущих для детей), то здесь все достаточно просто. Азбуки, как правило, адресованы ребенку, *осваивающему* буквы, впервые *рассматривающему* их форму, впервые произносящему отдельно, вне речевого потока, звуки, отображаемые этими буквами. Малыш впервые телесно (кинестетически) *проживает* буквы – их форму, характер составляющих их элементов, разные типы начертаний. Новизна впечатлений способствует образному (эмоциональному) восприятию буквы. В это время ребенок невольно *сосредоточен* на букве. Период этой сосредоточенности невелик и быстро пройдет, как только наступит привыкание и написание/чтение букв автоматизируется.

Процесс автоматизации восприятия привычных вещей описан в известной статье В. Шкловского «Искусство как прием». «Если мы станем разбираться в общих законах восприятия, то увидим, что, становясь привычными, действия делаются автоматическими. Так уходят, например, в среду бессознательно-автоматического все наши навыки; если кто вспомнит ощущение, которое он имел, держа в первый раз

перо в руках или говоря в первый раз на чужом языке, и сравнит это ощущение с тем, которое он испытывает, проделывая это в десятитысячный раз, то согласится с нами… Это процесс, идеальным выражением которого является алгебра, где вещи заменяются символами» [149].

Приведенные размышления В. Шкловского, безусловно, относятся к нашему восприятию букв. Поэтические азбуки в идеале обращены к ребенку в тот период, когда буквы еще не стали символами и переживаются глубоко, *почти как вещь*, способствуя продлению периода эстетического переживания букв. «Целью искусства является дать ощущение вещи как видение, а не как узнавание; приемом искусства является прием "остранения" вещей и прием затрудненной формы, увеличивающий трудность и долготу восприятия» [150]. Поэтические азбуки, по крайней мере, «чистые» произведения этого жанра [151], решают задачу остранения букв и алфавита в актуальный для этого процесса «досимволический» период.

Остранение *формы* букв достигается, например, с помощью сравнения букв и их элементов с самыми неожиданными предметами:

А – начало алфавита,

Тем она и знаменита.
А узнать ее легко:
Ноги ставит широко.

Буква Б с большим брюшком
В кепке с длинным козырьком.

Это Ж, а это К –
Целый жук и полжука.
(А. Шибаев, Г. Виеру, В. Витковская,
Е. Тарлапан, В. Степанов. Веселая азбука)

Намного реже остраняется в азбуках звуковое значение букв:

– А-а-а, – заплакала Аленка,
– На, – сказала ей сестренка.

[149] Шкловский В. Искусство как прием / В. Б. Шкловский. Гамбургский счет: Статьи – воспоминания – эссе (1914–1933). М., 1990. С. 62–63.

[150] Там же. С. 63.

[151] Речь здесь не идет о поэтических циклах, где алфавит является лишь принципом упорядочения разнородного материала (примером такого цикла является, например, «Мохнатая азбука» Б. Заходера), а сами буквы не попадают в поле поэтического зрения.

Алый цветик сорвала
И Аленушке дала.
(Е. Благинина. Азбука)

Я был в лесу. Была жара.
Она гудела буквой А.
(Г. Сапгир. Лесная азбука)

Образные «превращения» не только помогают ребенку запомнить форму буквы или ее звуковое значение, но и выполняют поэтическую функцию, побуждая ребенка во-образ-ить букву (воспринять предложенный автором образ буквы или ее элементов, а также связанного с ней звука).

Однако подобная образность свойственна далеко не всем поэтическим азбукам и не только не принадлежит жанровой модели, но скорее является редкостью. Чаще образное остранение мы можем наблюдать лишь в отдельных строфах; большинство же азбук пользуются иными поэтическими средствами.

Интуитивно ощущая значимость буквы для ребенка на пороге школьного возраста, поэты затевают с буквами самые разные *игры***.** Саша Черный устраивает *маскарад букв***:**

А – стал аистом, Ц – цаплей,
Е – ежом… Прекрасный бал!
Я не спал и все до капли
Подсмотрел и записал…
(Саша Черный. Живая азбука)

Инна Гамазкова создает «Азбуку в загадках» – буква, под которой расположена та или иная загадка, служит в ней своеобразной подсказкой (слово-отгадка, замыкающее последнюю строку и подсказываемое рифмой, начинается именно с этой буквы):

А
Серебристых рыбок стая промелькнула,
А за ними мчится хищная (акула).

Особенно часто поэты сочиняют своеобразные *азбуки-коллекции***.** Каждая строфа таких азбук посвящена одной букве; место строфы в стихотворении задается алфавитным порядком. Как правило, строфа

начинается с той буквы, которой посвящена; кроме того, в ней собрано максимальное количество слов с этой буквой, причем предпочтительно, чтобы данная буква располагалась в самом начале этих слов:

*Дятел жил в **д**упле пустом,*
*Дуб **д**олбил, как **д**олотом.*
(С. Маршак. Про все на свете)

В книгу смотрит
***Г**рач ученый.*
Рядом с ним сидит
***Г**алчонок.*
*– Букву «**Г**»,*
Малыш, учи.
*Это «**Г**» –*
***Г**НЕЗДО,*
***Г**РАЧИ.*
(Г. Сапгир. Журавлиная книга)

Нередко поэты стремятся «оправдать», так или иначе мотивировать устройство подобных «коллекций», прибегая к *условному сюжету* (как в «Журавлиной книге» Г. Сапгира или «Диете термита» Б. Заходера), а также *тематическому* или *жанровому ограничению* («Живые буквы» С. Маршака, «Азбука с именами» Л. Улановой, «Веселая автомобильная азбука» А. Парошина, «Азбука в считалках и скороговорках» Г. Сапгира и др.). Во всех этих азбуках актуализируется *первая буква* в слове – та буква, с которой начинается слово. Собирая в небольшой по объему строфе (как правило, это 2–4 строки) группу слов, начинающихся с одной буквы, и размещая эту строфу в стихе в соответствующем месте (по алфавиту), поэты акцентируют, *выделяют* общую начальную букву всей группы слов. Начальная буква слова становится своего рода символом, флажком, неким основанием для объединения слов, общим признаком *(«Что у нас в лесу на букву Ш?/Это шишка шлепнулась, шурша,/Шмель и шершень шарят в кашке,/Шебуршат в шиповнике букашки…» – М. Яснов. Шумный лес)*. Единое и неделимое слово, накрепко связанное в сознании ребенка с предметом, постепенно начинает обнаруживать свою собственную природу, превращаться в самостоятельный объект, *расчленяться*, а тем самым – *остраняться*.

Любопытно, что формирование нового для ребенка способа объединения слов – по начальной букве – столь популярного в поэтических азбуках

и актуального для зоны ближайшего развития ребенка на его предшкольном возрастном этапе, происходит на фоне привычного тематического (предметного) принципа. Не случайно азбуки-коллекции чаще всего оказываются тематическими (многочисленные азбуки имен, «фруктовые» азбуки, азбуки профессий, спортивные азбуки, компьютерная азбука и др.) – новый для детей принцип объединения слов «оправдывается» хорошо знакомым, привычным, как бы *скрывается* за ним и одновременно *выглядывает* из-за него. Заметим попутно, что многочисленные «игры в слова», распространенные не столько в школьном, сколько в семейном обиходе (по правилам одной из таких игр каждый участник игры должен подобрать слово на ту букву, которой заканчивается слово, предложенное предыдущим игроком, например: мяч – час – стол – лист и т. д.) поддерживают остранение слова, продолжая аналитический процесс, направленный на выявление его звукового/буквенного состава.

Таким образом, если «образные превращения» способствуют остранению букв, их элементов и звуковых значений, то азбуки-коллекции остраняют слова, выделяя в них отдельные (по преимуществу начальные) буквы. Причем поэтические азбуки редко способны совместить разные типы остранения: чаще они делят между собой эти разные функции. Возможно, *разнообразие предметов остранения***,** доступное поэтическим азбукам (форма буквы и ее отдельных элементов, звуковое значение, включающие эту букву слова; теоретически можно предположить и другие предметы остранения – варианты начертаний буквы, наличие прописной и строчной и др.), а также разнообразие средств остранения, частично описанное выше, объясняют притягательность данного жанрового образования и наличие значительного количества поэтических азбук, принадлежащих перу одного поэта.

Продолжая наблюдения над подвижностью и устойчивостью жанровой модели, необходимо отметить, что *форма строфы* и в целом *количество строк* (или слов), посвященных одной букве, в разных азбуках существенно варьируются – от значительного количества (в отдельных случаях более десятка строф: вспомним «Веселое путешествие от А до Я») до одного слова в пределе:

***А**рмеец, **б**удь **г**отов **в**сегда*
***Д**обить **е**хидну **е**лкой!*
***Ж**есток **з**акон, **и**стерзан **Й**ов –*
***К**азни **л**жеца **м**етелкой!*
(финал «Антивоенной азбуки» Виты Тэ и Димы Гога)

Причем количество строк/слов, посвященных одной букве, в пределах одного стихотворения (или стихотворного цикла) может быть как одинаковым (как, например, в классической азбуке С. Маршака «Про все на свете»), так и резко различным. Текст поэтической азбуки может представлять собой *только* строфы/строки/слова, расположенные по алфавиту (в этом случае мы имеем дело чаще всего с *поэтическим циклом*), или же содержать разного рода вступления/концовки, способствующие собиранию строф в единое произведение (И. Токмакова «Букваринск», Саша Черный «Живая азбука» и др.). В отдельных случаях эти «избыточные» по отношению к алфавитному порядку строки имеют откровенно нравоучительное звучание:

Прочтите сказку эту, дети,
Расскажет весело она,
Какие звери есть на свете
И как писать их имена.

Когда в автобусе мы едем
Или в вагоне под землей,
Не будь ежом, не будь медведем,
Не будь удавом и свиньей!
(С. Маршак, концовка стихотворения «Автобус номер двадцать шесть»)

Я сказать вам всем хочу –
Слава шайбе и мячу!
(Г. Сапгир, финальное двустишие «Забавной азбуки»)

Современные анонимные азбуки, широко представленные в Интернете, «снимают» самые характерные признаки жанра поэтических азбук. Чаще всего строфа в них имеет форму четверостишия и представляет собой коллекцию слов, начинающихся с определенной буквы; строфы располагаются в алфавитном порядке и обычно связываются тематически. Вероятно, таковы внешние признаки данной жанровой модели.

Этот полуфольклорный материал, на первый взгляд, носящий отчетливые черты эпигонства, между тем содержит в себе целый ряд новшеств. В частности, это *пародийное цитирование* хрестоматийных

произведений детской поэзии. Показательны в этом отношении строфы из анонимной «Компьютерной азбуки в стихах»:

М – Модем
Мама спит, она устала,
Я модем включать не стала.
И зачем к модему лезть,
Если выделенка есть?

Г – Гигабит
Приходи ко мне хоститься
Веб-дизайнер и больница.
Всех излечит, исцелит
Добрый толстый Гигабит.

Любопытно и свойственное современным анонимным азбукам *оживление* букв, в том числе и *наделение букв речью***:**

Буква Э сказала: «Эх…
Это я смешнее всех».
Буква Э в любой из книг
Показать спешит язык.

Мягкий знак хотел бы знать,
Сколько можно повторять:
«Надо спатЬ, пора в кроватЬ,
Снова глазки закрыватЬ».

Подводя итоги, необходимо сказать, что за пределами настоящего исследования остался целый ряд проблем, требующих специального рассмотрения. В частности, это взаимодействие текста поэтических азбук с сопровождающими их иллюстрациями. Любопытен и методический аспект темы: представляется, что в учебные пособия для дошкольников и младших школьников нередко попадают далеко не лучшие произведения этого жанра, и образовательный потенциал поэтических азбук подчас не осознается и не учитывается авторами учебных пособий, решающих исключительно утилитарную задачу научения ребенка буквам. Между тем, как мы старались показать, обучающие возможности этого непростого жанрового образования богаче и шире.

Золотое сердце важнее хороших манер! или На манеже – Пеппи…

«Быть может, Пеппи и не всегда умеет себя прилично вести, зато у нее *золотое сердце*. А это *важнее хороших манер*».

Так считает фру Сеттергрен, шведская обывательница, героиня повести Астрид Линдгрен «Пеппи Длинныйчулок», так думает Пеппи, в этом убеждена знаменитая сказочница Астрид Линдгрен.

Этот вывод дался фру Сеттергрен непросто (а вот Пеппи и Астрид знали об этом с самого начала!). Ее долго раздражала и даже шокировала вульгарная девчонка, к которой так привязались ее очаровательные и воспитанные по всем правилам детки – Томми и Анника. И вот к концу второй части книги фру Сеттергрен совершает невероятный поступок почти в духе Пеппи – отпускает своих деток с рыжеволосой девчонкой на остров Веселию (или Куррекурредут? [152]) на неопределенный срок!

Как же удалось Пеппи завоевать доверие фру Сеттергрен, других жителей шведского городка? Чем покорила она сердца Томми и Анники, негритят с острова Веселия, а заодно и сердца всех детей на свете? Ведь она так и не научилась вести себя прилично…

* * *

Когда читаешь книжку о Пеппи *просто так*, например, чтобы развлечь собственных детей (положено же читать детям вслух!), обычно повествование представляется бесхитростным.

Но если по какой-то причине вам доведется прочитать эту книгу *внимательно и серьезно*, вам непременно откроется ее мудрость, писательское лукавство и необыкновенное *изящество в воплощении педагогических идей* (оказывается, можно воспитывать без moralite!). Более того, сами педагогические идеи могут показаться вам сначала несколько странными или по крайней мере неожидан-

[152] Сказочная повесть шведской писательницы Астрид Линдгрен “Pippi Langstrump” известна в двух переводах: Л. Лунгиной и Л. Брауде – Н. Беляковой. Это достаточно близкие переводы, но многие имена собственные выглядят в них по-разному: *Пеппи,* вилла *«Курица»,* остров *«Веселия»* (перевод Лунгиной) – *Пиппи*, вилла *«Вверхтормашками»*, остров *Куррекурредут* (перевод Брауде – Беляковой). По-разному выглядит в этих переводах и «заумное» (не имеющее значения) слово, которое *находит* Пеппи (в переводе Лунгиной это *кукарямба*, а в переводе Брауде – Беляковой – *спунк*). Цитаты в статье даны по переводу Л. Брауде и Н. Беляковой, но имя героини («Пеппи») сохранено в соответствии с традицией. Дело в том, что перевод Л. Лунгиной появился значительно раньше, чем перевод Л. Брауде – Н. Беляковой (1993), и имя Пеппи стало привычным, оно звучит в популярных фильмах, спектаклях, мюзиклах.

ными, но, подобно фру Сеттергрен, постепенно вы примете их как *абсолютно бесспорные*.

Вы обнаружите также, как органично встроена эта книга в *мир детской культуры* – здесь и цирк, пронизывающий всю книгу от начала до конца, и извечная жажда путешествий и открытия неведомых стран, и бесконечные детские игры, и фольклор с его тягой к нелепицам и абсурду, и переклички с классическими детскими книгами.

Цирк Пеппи

Итак, *цирк*. Пеппи, по лукавой прихоти сказочницы не ведающая, что такое цирк и даже не умеющая правильно произносить это слово, наделена всеми без исключения талантами и умениями цирковых артистов.

Прежде всего, Пеппи – *клоун*, мастерски проделывающий классические клоунские трюки. Чтобы убедиться в этом, достаточно вспомнить, например, как Пеппи жарила яичный блин для Томми и Анники (глава 1).

Пеппи взяла из корзинки три яйца и, подбросив их над головой, разбила одно за другим. Первое яйцо вытекло ей прямо на голову и залепило глаза. Но зато два других ей удалось ловко поймать в кастрюльку… Затем она сняла висевшую на гвозде щетку на длинной ручке и принялась взбивать ею тесто так усердно, что забрызгала все стены. То, что осталось в кастрюльке, она вылила на сковородку, которая давно стояла на огне. Блин тут же подрумянился с одной стороны, и она подбросила его на сковороде, да так ловко, что он, перевернувшись в воздухе, шлепнулся обратно вниз неподжаренной стороной. Когда блин спекся, Пеппи метнула его через всю кухню прямо на тарелку, стоявшую на столе.

Не правда ли, здесь и виртуозность артиста, и характерная неловкость, придающая клоунскому антре комический эффект?

В промежутках между элементами трюка, в полном соответствии с клоунским амплуа, Пеппи развлекает публику историей о том, как в Бразилии мажут голову яйцом для того, чтобы лучше росли волосы… Впрочем, этот рассказа был совершенно необходим Пеппи для того, чтобы «оправдать» и обыграть падение яйца на голову клоунессе.

Своеобразное антре представляет собой и сцена мытья пола на кухне (помните – Пеппи привязала к босым ногам две щетки, вылила на пол большой котел воды и покатила, словно на коньках), да и многие другие.

Очевидная буффонада, сопровождающая практически все действия Пеппи, присутствует и в ее внешнем облике. Чего стоит только

«повседневный» костюм Пеппи – синее платье с вшитыми кое-где красными лоскутками, чулки разных цветов, огромные туфли! Линдгрен не раз «рисует» портрет своей героини, всякий раз придавая ему гротескный характер. *«Ее волосы, точь-в-точь такого же цвета, как морковка, были заплетены в две тугие косички, торчавшие в разные стороны. Нос был точь-в-точь как маленькая картофелинка и весь пестрел веснушками, рот до ушей – шире некуда – и крепкие белые зубы»* – такой впервые увидели Пеппи Томми и Анника.

Целый ряд деталей *костюма* Пеппи делает его похожим на клоунское одеяние.

– *Туфли не по размеру, «огромные черные туфли, которые были ровно в два раза большее ее ступней»* (одежда не со своего плеча – едва ли не самый типичный клоунский атрибут; огромные башмаки, нередко с загнутыми носами, носят почти все клоуны, обычно они украшены цветными помпонами – как известно, в особо торжественных случаях Пеппи привязывала к своим башмакам зеленые помпоны [153]). Кстати, *«длинные тоненькие ножки»* Пеппи отлично контрастируют с огромными башмаками и создают комический эффект.

– *Чулки разных цветов*, невозможные в реальной жизни (книга о Пеппи была написана в 1945 году!), невольно ассоциируются с разными по цвету, рисунку, узору штанинами клоунского наряда [154].

– *Голубое платье с вшитыми красными лоскутками («предполагалось, что оно будет голубым, но голубой ткани не хватило, и Пиппи пришлось вшить то тут, то там несколько обрезков красной»)* – обычное для клоуна «заимствование» из облика Арлекина, персонажа итальянской комедии дель арте. Любопытно, что платье Пеппи напоминает не столько широко известный костюм Арлекина с геометрически строгой раскраской (черно-белые, черно-желтые и проч. ромбы), сколько его исходный и почти забытый костюм, имитирующий одежду бедного крестьянина (белая рубаха с нашитыми на нее разноцветными лоскутками-заплатками). Важен также мотив нехватки ткани – платье Пеппи оказалось слишком маленьким, тесным, как бы *не со своего плеча*. Известно, что преувеличенно тесный костюм также помогает клоунам в создании комического образа, достаточно вспомнить облик Юрия Никулина – тесный пиджак, чрезмерно короткие брюки…

---

[153] В переводе Л. Брауде и Н. Беляковой – *зелеными бантами* (см. главу «Пиппи приглашают на чашку кофе»).

[154] Эскизы костюмов клоунов см., например, в книге: Мир цирка. Энциклопедия для детей и родителей. Том 1. М., 1995. С. 78–79. В этой же книге вы найдете многочисленные произведения художников и фотоматериалы, отразившие костюмы клоунов разных времен и народов.

– *«Шляпа величиной с мельничное колесо»*, которую Пеппи надевает в особо торжественных случаях, может быть расценена как дамский вариант клоунского головного убора (чаще всего – колпак, цилиндр, кепка).

Не только костюм, но и *лицо* Пеппи вызывает в памяти фигуру клоуна:

– *«Рот до ушей»* – одна из характернейших особенностей клоунского грима.

– *Ярко-рыжий цвет волос*, многократно подчеркнутый Линдгрен, *(«волосы точь-в-точь такого же цвета, как морковка»)* заставляет вспомнить *Рыжего клоуна*, или *Августа* [155], носящего ярко-рыжий парик. Парик Рыжего чаще всего представляет собой всклокоченные рыжие волосы, нередко торчащие в стороны или стоящие дыбом пряди – по крайней мере, он никогда не стремится изобразить естественное расположение волос на голове обычного человека. Прически Пеппи (*«ее волосы… были заплетены в две тугие косички, торчавшие в разные стороны»; «ее тугие рыжие косички стояли торчком»; «свои рыжие волосы она, в виде исключения, распустила, и они, словно львиная грива, падали ей на плечи и спину*») безусловно напоминают клоунские парики.

– *Нос Пеппи*, который *«точь-в-точь как маленькая картофелинка, весь пестрел веснушками»*, также напоминает элемент клоунского грима. Известно, что клоуны нередко используют накладной нос, чаще всего круглой формы и красного цвета [156]; существует даже детская игрушка – круглый красный нос, который желающие могут прикрепить к собственному лицу с помощью резинки. Веснушки Пеппи можно рассмотреть как аналог пестрому яркому гриму Августа (в противоположность беленому лицу и предельно лаконичному гриму Белого клоуна).

Тщательность, с которой клоуны искали и ищут детали костюма и элементы грима, работающие на создание неповторимого образа, можно сопоставить с той скрупулезностью, с которой Линдгрен вновь и вновь акцентирует в облике Пеппи детали, роднящие ее с клоуном.

Как знать, может быть, Астрид Линдгрен отлично знала, что в голландском языке слово «клоун» означает «сорванец-девчонка» [157]!

---

[155] Известно, что в конце 19 века появляются новые (контрастные, имеющие противоположные черты) клоунские амплуа – Рыжего клоуна (Августа) и Белого клоуна.

[156] Вспомним строчки из стихотворения Маршака «Цирк»:
– Где купили вы, синьор,
Этот красный помидор?
– Вот невежливый вопрос!
Это собственный мой нос.

[157] Мир цирка. Энциклопедия для детей и родителей. Том 1. М., 1995. С. 9.

Подобно цирковому клоуну, меняющему свою внешность перед выходом на сцену, Пеппи «переодевается» и «гримируется» перед появлением в публичных местах. Вот как выглядит Пеппи в гостях у фру Сеттергрен: *«Свои рыжие волосы она, в виде исключения, распустила, и они, словно львиная грива, падали ей на плечи и спину. Она намалевала губы ярко-красным фломастером и к тому же еще намазала сажей брови, отчего вид у нее был грозный и внушал страх. Красным же мелком она размалевала ногти, а туфли украсила огромными зелеными бантами».*

Не менее энергично «преобразилась» Пеппи перед тем, как отправиться на ярмарку. Надев отыскавшуюся в дровяном ларе шляпу, *похожую на мельничное колесо*, *«она накрасила брови углем, а губы и ногти красной краской, надела длинное бальное платье. На спине у платья был большой вырез, так что виднелся красный лифчик. Из-под подола торчали большие черные туфли, к которым Пиппи привязала зеленые бантики, что делала только в торжественных случаях».*

Не правда ли, в том, как Пеппи готовится к походу в гости, чувствуется *пародия* на привычное поведение женской половины человечества (распустить волосы, накрасить губы и проч.) перед выходом «в свет»? Пеппи делает то же, что и мы все (но только резче, ярче, контрастней!), безусловно, подражая нам и одновременно пародируя нас. Странно – но и амплуа клоуна, а в особенности Рыжего Августа, изначально связано с пародированием, передразниванием. Известно, например, что выступления первых цирковых клоунов, которые, как и сам цирк, появились в середине 18 столетия, представляли собой пародии на неумелых наездников [158], а костюм Августа родился как пародия на костюм циркового униформиста и просто горожанина [159].

Обратите внимание, как ярко «раскрашивает» сказочница свою героиню. Кстати, *цветом* отмечен, кроме Пеппи, только один герой, ее родной отец, *«здоровенный толстяк с рыжими щетинистыми усами, в синих матросских брюках»*. Остальные же герои сказочной повести, в том числе Томми и Анника, вовсе «не раскрашены»: в их облике не отмечено ни одной цветной детали (исключение составляет однажды упомянутый розовый бант Анники). Пеппи, подобно клоуну на манеже – яркое и экстравагантное цветовое пятно на фоне если не обезличенной, то вполне бесцветной публики.

[158] Жандо Доминик. История мирового цирка. М., 1984. С. 13.

[159] Кузнецов Е. М. Цирк. Происхождение, развитие, перспективы. М., 1971.

Привычки и *манеры* Пеппи, ее *отношения с вещами* тоже вполне в духе клоунских антре – спит она ногами на подушке, нередко ходит задом наперед, пишет и отправляет письма сама себе, в шляпной коробке обнаруживает кусочек сыра, пьет кофе, сидя на ветке дуба…

Характерны многочисленные «перевирания» слов, то и дело встречающиеся в речи Пеппи: не только с вещами, но и *со словами* героиня Линдгрен обращается весьма своеобразно («долбица помножения», «рекалство», «скупилянт»).

Важно также, что наделенная клоунской внешностью и клоунскими манерами Пеппи живет среди *обычных*, пожалуй, даже чрезмерно обычных (против их безликой ординарности и направлен сатирический пафос книги!) обитателей шведского городка [160] – именно такой контраст характеризует отношения клоуна и благопристойной публики. Подобно клоуну, Пеппи *эпатирует* всех, с кем сводит ее сказочное повествование.

Эпатаж свойствен и бесконечному вранью Пеппи, представляющему собой своеобразные *словесные репризы*. Подобно клоуну, Пеппи стремится втянуть в разговор незадачливых слушателей: их реплики неизменно вдохновляют Пеппи, становясь материалом для новых и новых «историй». Линдгрен наделила свою героиню не только виртуозностью и ловкостью *клоуна-прыгуна* (или *клоуна-акробата*), но и бесконечной фантазией *разговорного клоуна*, унаследовавшего традиции Шекспировского шута [161].

Без натяжки и преувеличения можно сказать, что Линдгрен создала оригинальную *клоунскую маску* Пеппи. «Понятие *клоунская маска*, употребляющееся сегодня, включает оригинальный грим, гиперболизированные черты характера, самобытный костюм, своеобразную манеру речи и поведения, индивидуальную алогичную логику мышления. Создавая клоунскую маску, артист часто наделяет ее чертами собственного характера, разумеется, значительно преувеличивая их» [162]. О биографичности Пеппи судить, безусловно, сложно, хотя известно, что сын Астрид Ларс всегда говорил, что никто не умеет ве-

---

[160] Заурядность, безликость городка, описанного Линдгрен, усилена и обыграна в песнях из мюзикла по этой повести (либретто Ю. Кима, музыка В. Дашкевича, режиссер В. Виноградов):
"Наш городок
Не низок, не высок,
Не близок, не далек,
Не первый, не последний…».

[161] О клоунах-прыгунах и разговорных клоунах см.: Жандо, Доминик. История мирового цирка. М., 1984. С. 149.

[162] Макаров С., Уральский С. Клоунская маска. В кн.: Мир цирка. Энциклопедия для детей и родителей. Том 1. Клоуны. М., 1995. С. 68–69.

селиться так, как его мама, забывающая после прогулки смыть с лица намалеванные сажей разбойничьи усы… [163]

Заметим: публике не дано заглянуть *вглубь*, сквозь клоунский грим. Маска надежно скрывает все, что происходит в его душе. А сняв яркий костюм, клоун, как известно, остается один. Удивительно, но и в этом героиня Линдгрен сродни клоуну: подробно описывая переживания, чувства, догадки, сомнения Томми и Анники, сказочница ни разу не позволила своим читателям «заглянуть внутрь» Пеппи. Впрочем, в отличие от циркового клоуна, Пеппи не может «снять маску»: рот до ушей, веснушки, ярко-рыжие косички и нос, похожий на небольшую картофелину, а также платье из ярких лоскутков и огромные туфли действительно *неотделимы* от Пеппи…

О том, что творится в ее душе, читатели вместе с Томми и Анникой могут судить только по внешним проявлениям – действиям и словам. Впрочем, они достаточно выразительны.

Астрид многократно подчеркивает одиночество Пеппи – и в сюжете (она живет абсолютно одна), и в эмоционально-лирической тональности произведения. Одиночество Пеппи приоткрывается читателям в переживании его друзьями Пеппи, Томми и Анникой:

«… У Томми и Анники немножко болела душа, когда они думали о Пиппи. Ведь она лежит там, на вилле «Вверхтормашками», одна, ногами на подушке, и никого нет рядом с ней сейчас, и никто не подтыкает ей одеяло. И они решили пойти к ней завтра с самого утра».

Особенно выразительна в этом смысле концовка повести:

«Пиппи сидела у стола, склонив голову на руки. С мечтательным выражением смотрела она на колеблющееся пламя стоявшей перед ней маленькой свечи.

– Она… она кажется такой одинокой, – сказала Анника, и голос ее чуть задрожал. – О Томми, скорей бы уж было утро, чтобы мы сразу же к ней пошли…

– Вот сейчас она посмотрит в нашу сторону, и мы помашем ей рукой, – сказал Томми.

Но Пиппи мечтательно смотрела прямо перед собой.

А потом она погасила свечу».

Да, по своей натуре Пеппи, конечно, клоун. Но этим не исчерпываются ее цирковые таланты. Она еще и *силач* (легко поднимает лошадь,

[163] Мария Варденга. Астрид Линдгрен. Сказки для старушек, гуляющих по перилам // Домовой. 2002. Май. С. 182.

побеждает в цирке силача Адольфа, подкидывает в воздух жестокого Блумстерлунда, тащит телегу с мешками, поднимает акулу над водой и бросает далеко в море), и *жонглер* (ловко закидывает на дерево булочки и кофейные чашки), и *канатоходец* (с легкостью идет по коньку крыши, перекинув с ветки дерева на подоконник узкую доску, спасает малышей, танцует на доске и прыгает с нее прямо на канат, танцует на канате в цирке), и *акробат* (прыгает с крыши на ветку дерева, а с циркового каната – на спину директора цирка, кувыркается на траве, легко запрыгивает на высокий дуб и так же легко спрыгивает с него, делает многочисленные сальто), и *наездница* (вскакивает на спину быка, спокойно стоит на спине скачущей лошади, проделывает на спине несущейся галопом лошади головокружительные трюки), и *дрессировщица* (вспомним господина Нильссона, маленькую мартышку, сидящую на плече у Пеппи), и *укротительница* (обвивает вокруг шеи огромную змею, водворяет в клетку разъяренного тигра), и, безусловно, *фокусник* (совершенно неожиданно – по воле Пеппи – Томми находит в дупле старого дуба чудесную записную книжечку в кожаном переплете, а Анника – чудное коралловое ожерелье; Пеппи «превращается» в привидение и пугает Томми и Аннику; совершенно неожиданно для Томми и Анники достает из небольшой корзинки чудесное угощение)…

Подобно заправскому фокуснику, Пеппи нередко сопровождает свои трюки своеобразными заклинаниями. «Раз, два, тридцать три – поскорее посмотри!» – произносит Пеппи. И Томми и Анника «завопили от восторга, когда увидели все лакомства, которые Пиппи разложила на голой каменной плите». «Тидде-ли-пум и пидде-ли-дей!» – сказала довольная Пеппи, после того, как дети обнаружили под ворохом старой одежды бинокль, несколько старых книг, три пистолета, шпагу и мешок с золотыми монетами.

«Главные» фокусы Пеппи Линдгрен продемонстрировала своим читателям в самой последней главе – это, конечно, рождественская елка, рождественские подарки и угощения, устроенные Пеппи через несколько недель после Рождества, и особенно – «превращение» обыкновенных горошин в чудесные пилюльки-крумеляки (специально для тех, кто не желает стать взрослым [164]). Пилюльки должны были подействовать в том случае, если будут произнесены следующие слова:

[164] Нежелание Пеппи, Томми и Анники стать взрослыми, безусловно, перекликается с признанием Линдгрен («Не хочу писать для взрослых!»), многократно цитируемом в предисловиях к русскоязычным изданиям ее сказок. См., например: Линдгрен А. Пиппи Длинныйчулок. Перевод Л. Ю. Брауде и Н. К. Беляковой. Предисловие Л. Ю. Брауде. Калининград, 1998.

Милая, славная крумеляка,
Не хочу я стать взрослякой…

Таким образом, самый главный фокус Пеппи в том и заключается, что и она, и Томми, и Анника никогда не станут взрослыми… Правда, читатели так никогда и не узнают, удался ли Пеппи этот фокус.

Из истории цирка известно, что многие клоуны владели искусством *разных* цирковых жанров. Это требовалось им хотя бы для того, чтобы пародировать, комически снижать выступления акробатов, воздушных гимнастов, канатоходцев и других цирковых артистов. Вот как пишет биограф о знаменитых итальянских клоунах, братьях Фраттелини:

«Фраттелини владеют своим телом, как инструментом. Они наездники, акробаты, танцоры, гимнасты, музыканты, борцы, прыгуны; они владеют всеми жанрами цирка; это дает им возможность быть лучшими клоунами мира» [165].

Не правда ли, Пеппи вполне может претендовать на звание *лучшего в мире клоуна?*

Мы видим, как Линдгрен придает цирковым действиям Пеппи то комический, то героический, а то и лирический характер (вот Пеппи лихо прыгает из своего кресла… прямо на спину директора цирка! а вот, балансируя на тонкой доске, выносит из огня двух малышей… а теперь, разыгрывая свой главный фокус, мечтает навсегда остаться ребенком). Впрочем, таков и сам цирк: здесь уживается и героическое (дрессировщики! воздушные гимнасты! канатоходцы!), и комическое, и даже лирическое [166].

Психологическая атмосфера, царящая в цирке, отличается резкими перепадами: от страшного, заставляющего замирать сердце (полет воздушных гимнастов, раскрытые клетки диких животных, акробатические трюки наездников – все эти номера не раз приводили к гибели цирковых артистов) до бесконечно смешного, радостного, праздничного. Такого же рода «эмоциональное разнообразие» устраивает Пеппи своим друзьям, Томми и Аннике. Пеппи никогда не упускает возможности «пощекотать нервы» своим маленьким друзьям. Она пугает Томми и Аннику, сидя внутри ствола старого дуба; переодевается в привидение и заставляет своих друзей дрожать от страха; затеяв игру в кораблекру-

[165] Жизнь трех клоунов. Воспоминания трио Фраттелини, записанные Пьером Мариелем. СПб., б. г.

[166] Вспомните рассказ В. Драгунского «Девочка на шаре», в котором описаны лирические переживания Дениски, вызванные цирковыми впечатлениями. А это убедительное свидетельство: ведь Виктор Драгунский знал цирк изнутри (работал Рыжим клоуном) – см. об этом его автобиографическую повесть «Сегодня и ежедневно».

шение, выдумывает людоедов, диких зверей, поет устрашающую песню *(Пятнадцать человек на сундук мертвеца…)*, устраивает исчезновение лодки… Однако она и помогает детям справиться с собственными страхами и испытать сладость победы над самим собой. Как истинный знаток детской души, Линдгрен понимает, что дети нуждаются в острых ощущениях, но… излишества здесь неуместны. Ее героиня, наделенная несомненными педагогическими талантами, таинственную и угнетающую атмосферу вовремя сменяет радостной, озорной и беспечной.

Не на арене, а в жизни

Итак, Пеппи обладает множеством цирковых талантов, и все же… она совсем не похожа на артистку цирка! Дело в том, что Пеппи проявляет свое цирковое искусство *не на арене, а в жизни*. Астрид Линдгрен наделила Пеппи удивительной силой, ловкостью и другими качествами цирковой артистки не для того, чтобы удивлять ими зрителей и читателей, а чтобы *обеспечить любимой героине возможность* защищать слабых и обиженных, радовать любимых друзей, помогать тем, кто оказался в опасности, а то и просто для того, чтобы помочь Пеппи защитить себя или справиться с собственным одиночеством.

Цирк Пеппи существует не для увеселения скучающей публики. Она никого не приглашает на свои удивительные представления, не требует никакой платы за вход… Пеппи совершенно лишена той двусмысленной двойственности, которая рассекает жизнь любого актера надвое: здесь – жизнь, а здесь – сцена. Пеппи всегда одна и та же! Она творит свой цирк даже тогда, когда ее не видит ни один зритель! Цирк – это ее способ существования.

Как известно, Пеппи *не признает никаких условностей* и часто ведет себя «поперек» всех мыслимых норм и традиций (спит ногами на подушке, сама себе поет колыбельную песенку, принимает гостей на высоком дубе и проч.). Не признает она и принципиальной условности, свойственной цирку и театру – четкого *разделения людей на актеров и зрителей*. Пеппи всегда – одновременно – и актер, и зритель. Оказавшись в цирке, а потом и в театре, Пеппи не в силах ограничиться ролью зрителя: она активно вмешивается в цирковое и театральное действо, соревнуясь с канатоходцами и наездниками в мастерстве, утешает графиню Аврору на подмостках ярмарочного балагана.

Цирк, в котором зрители отделены от артистов невидимой, но непроницаемой границей, кажется Пеппи безнадежно скучным. Победив

силача Адольфа, в тот самый момент, когда на сцене выступали клоуны, шпагоглотатели, люди-змеи, Пеппи засыпает, произнося весьма характерную реплику:

– Вздремнуть пока, что ли? Но разбудите меня, если еще чем-то надо помочь!

Цирк Пеппи действительно помогает, спасает, защищает… Вспомним хотя бы те представления, которые устраивала Пеппи, развлекая больных Томми и Аннику:

«Детская находилась на втором этаже, и Пиппи приставила к окну лестницу. Лежа в постели, Томми и Анника с нетерпением ждали гостью и старались угадать, в каком виде она покажется на лестнице, потому что в одном наряде она не являлась к ним даже два дня подряд. Она наряжалась то трубочистом, то привидением в белой простыне, а иногда изображала ведьму. Иной раз она разыгрывала целые спектакли перед их окном, исполняя одна все роли. А то проделывала на лестнице акробатические трюки, да еще какие! Стоя на верхней перекладине, она раскачивала лестницу взад и вперед, и Томми с Анникой вскрикивали от ужаса, боясь, что она вот-вот рухнет на землю. Но этого не случалось. Спускалась с лестницы она каждый раз головой вниз, чтобы еще немного позабавить своих друзей.

И каждый день она ходила в город покупать апельсины и конфеты. Она складывала их в корзинку и привязывала к ней длинную веревку. Потом господин Нильссон поднимался вверх с этой веревкой, Томми открывал окно, брал конец веревки и поднимал корзину… Иногда она прижимала нос к оконному стеклу и корчила страшные рожи. При этом она обещала Томми и Аннике дать им по золотой денежке, если они не будут смеяться. Но удержаться было совершенно невозможно. Томми и Анника хохотали до того, что чуть не падали с постели».

И даже свое знаменитое вранье на этот раз Пеппи подчиняет реальной задаче: помочь детям справиться с ненавистной кашей и в конечном счете – выздороветь.

В другой раз, чтобы спасти двух малышей во время пожара, Пеппи устраивает целый *аттракцион* [167]. Прибыв на пожар верхом на лошади с господином Нильссоном на плече (который к тому же пытался схватиться за ветки деревьев, мимо которых они проезжали, но это ему никак не удавалось, а ветки деревьев то и дело хлестали его по ушам, и обезьянке нелегко было удержать свою соломенную шляпку на голо-

[167] Аттракцион – центральный номер цирковой программы, отличающийся трюковой насыщенностью, высоким мастерством и зрелищной эффектностью (Мир цирка. Том 1. М., 1995. С. 500).

ве – не правда ли, это тоже своего рода *цирковой трюк*?), Пеппи раздобыла канат, привязала его к хвосту господина Нильссона и попросила его вскарабкаться по стволу высокого дерева. Господин Нильссон забрался на вершину, после чего стал спускаться по другой стороне ствола – в результате канат оказался перекинутым через ветку дерева и свисал теперь вниз, касаясь земли двумя концами. Взяв под мышку длинную доску, Пеппи вскарабкалась на вершину дерева, перекинула доску с ветки на подоконник и, перебежав по доске, прыгнула в окно. Взяв по одному мальчику в каждую руку, Пеппи ступила на доску. Дойдя до середины доски, Пеппи задрала одну ногу вверх и тут же уронила вниз одну из своих туфель. Добравшись до верхушки дерева, Пеппи надежно закрепила веревку, привязала одного из малышей к другому концу каната, благополучно спустила его вниз. Таким же образом на землю был спущен второй малыш. Потом Пеппи исполнила на доске невероятный танец. В завершение аттракциона Пеппи прыгнула прямо на канат и молниеносно спустилась вниз. Если добавить, что все это происходило при большом скоплении народа, сопровождалось обмороками, криками сомнения, поддержки, фейерверком (дождь искр от пожара, осыпавший Пеппи во время танца на доске) и в конце концов бурной овацией – параллель с цирковым зрелищем станет совершенно очевидной. Разница лишь в том, что аттракцион Пеппи был чистой *импровизацией* и привел к вполне *ощутимому результату* – спасению двух мальчиков.

Цирк Пеппи для того и существует, чтобы сохранять и усиливать необходимую для нормальной жизни справедливость, радость повседневного бытия. Что касается Томми и Анники, то им особенно повезло: Пеппи помогла им преодолеть скуку провинциальной жизни, по всем направлениям регламентированной множеством бессмысленных правил и запретов…

Что касается Пеппи, то она то и дело нарушает правила, ведет себя *вопреки всем существующим нормам*.

Одно из любимых и регулярных нарушений Пеппи – ее привычка дарить подарки *без всяких поводов*, даже в свой день рождения она не забывает приготовить подарки для друзей. Причем Пеппи одаривает не только своих друзей и знакомых, но и всех, кого ее подарки способны порадовать – например, множество детей городка, которых встречает на своем пути, неудачливых школьников, которых оставляет без подарков фрекен Русенблум, даже воров, мечтавших похитить чемодан с золотыми монетами… Подарки Пеппи невероятны. Они всегда превосходят самые смелые мечты одариваемых… Вот уж не зря

Астрид Линдгрен (или Эфраим Длинныйчулок?) наделила Пеппи огромным чемоданом с золотыми монетами…

Линдгрен понимает, что не только подарки делают жизнь детей по-настоящему счастливой. Они нуждаются в ярких переживаниях и жизненных впечатлениях – будь то увлекательная игра, захватывающее приключение или героический поединок, в которых приходится иной раз лицом к лицу встретиться с настоящей опасностью. Между тем жизненный распорядок, заведенный в шведском городке, не оставляет места для подобных переживаний. Вызывая восторг и восхищение всего детского населения городка, Пеппи не замечает и не признает этого распорядка, втягивая детей в самые разнообразные приключения и превращая в игру самое скучное занятие. Как утверждает Пеппи, дети, конечно, должны жить по заведенному порядку – *но только лучше, чтобы порядок завели они сами.*

Пеппи в гостях и в школе

Особенно настойчиво Линдгрен сталкивает Пеппи с двумя ситуациями из жизни шведского городка – это посещение гостей и школа. Эти темы звучат во всех трех частях книги, встречаются в нескольких главах. Скорее всего, это связано с тем, что это ситуации *публичные*: они особенно жестко регламентированы, подчинены давным-давно установленному порядку, который неприемлем для Пеппи.

Линдгрен придает сценам посещения гостей рыжеволосой Пеппи откровенно гротескный характер: наша героиня чудовищно нарушает самые элементарные правила поведения в гостях. Пеппи для этого случая всегда выбирает невероятный костюм, усаживается за стол без всякого приглашения и требует немедленно подать ей угощенье, бесцеремонно перебивает взрослых, громко кричит, целует и трясет всех подряд, болтает без умолку, не давая другим вставить и слово, сгребает к себе в тарелку все, что может достать, губами хватает цукаты с торта и перемазывает взбитыми сливками лицо, высыпает на пол сахарный песок… и это еще далеко не все. Можно, пожалуй, сказать, что Пеппи (по велению Линдгрен) в эти моменты вспоминает о том, что она, конечно, *клоун*… Ей, как, вероятно, и Астрид, претит церемонная беседа и застольный ритуал, в который они встраиваются (или *не встраиваются?!*) так экстравагантно. Что и говорить, Пеппи и Астрид вполне удается шокировать и вывести из равновесия благопристойную публику.

Вообще на протяжении всей книги тема угощения, еды связана с клоунским амплуа Пеппи. Любое приготовление пищи гостеприимной Пеппи разыгрывается как *клоунское антре* (вспомним, как Пеппи печет блины, пряники, устраивает завтрак на высоком дубе) или *фокус* (Томми и Анника закрывают глаза, а Пеппи достает из корзинки великолепные бутерброды; как чудесный фокус выглядит приготовленный за ночь рождественский стол, накрытый по всем правилам шведской кухни).

Сам процесс еды Пеппи всегда «украшает» каким-нибудь характерным трюком – подражая господину Нильссону, она надевает на голову чашку с остатками шоколада, съедает яйца вкрутую вместе со скорлупой, наливает в ухо немного молока. Но здесь, на вилле «Вверхтормашками», это никого не шокирует – так, слегка забавляет… Может быть поэтому о домашних застольных чудачествах Пеппи Линдгрен рассказывает очень кратко, вскользь. Если же Пеппи «чудит» в гостях, здесь Линдгрен не жалеет ни слов, ни эмоций…

Описывая ту или иную трапезу в доме Пеппи, Линдгрен никогда не забывает подчеркнуть, что здесь едят *как хотят* и *сколько хотят*. А когда на «необитаемом острове» Пеппи жарила оладьи и у ребят не было ни вилок, ни ножей, ни тарелок, и Анника, поглядывая на дымящиеся оладьи, спросила: «А можно есть руками?», Пеппи бесстрастно парировала: «По мне, делайте как хотите, но я по старой привычке *предпочитаю есть ртом*».

С посещением школы дела у Пеппи обстоят ненамного лучше, чем с поведением за столом. Пеппи буквально *выворачивает наизнанку* все школьные устои. В школу она приходит не для того, чтобы стать умней, чему-то научиться и проч., а из горячего желания сохранить справедливость: ведь не придя в школу она так бы и осталась без каникул и без экскурсии! В школе Пеппи *остается сама собой*, ни на гран не приспосабливаясь к правилам школьной жизни: на скачущей галопом лошади влетает в школьный двор; обращается к учительнице на «ты», а иногда даже называет ее «милая старушка» *(«все дети в ужасе смотрели на Пиппи»)*; считает, что дети должны играть в пятнашки, а учительнице лучше тихонько посидеть в уголке; разговаривает с учительницей через окно, вися на ветке дерева вниз головой; приносит с собой господина Нильссона; отказывается отвечать на вопросы, ответы на которые известны учителю; нисколько не приспосабливает свой громкий голос и подчас грубоватую речь к условиям школы; ложится на пол – словом, не имеет ни малейшего понятия о школьной дисциплине. В ответ на предложенную учительницей математическую задачу Пеппи начи-

нает бурно фантазировать по поводу последствий событий, описанных в ее условии (что невольно оживляет в памяти урок арифметики, героями которого были Мальвина и Буратино). Заметим, что Пеппи проделывает все это совершенно беззлобно. В довершение всего по своей милой привычке она дарит учительнице подарок…

Кроме этого Пеппи, как всегда, *вдохновенно врет*. Во время своего первого посещения школы Пеппи рассказывает историю про аргентинскую школу, а во время второго – про австралийскую. Это своеобразные утопии-небылицы, щедро приправленные богатой фантазией их автора… Кульминацией школьного вранья Пеппи можно считать историю, рассказанную чернокожим детям о школе для белых детей – той самой, в которой учатся Томми и Анника. Острота ситуации здесь связана с тем, что сами Томми и Анника были среди слушателей этой истории. Судя по всему, этим правдивым детям нелегко было вытерпеть рассказ Пеппи. Вот небольшой отрывок из этой истории:

И лучше не говорить о том, что бывает, когда наступают летние каникулы. Плач и рев стоит такой, что жить не хочется. Когда школьные ворота закрываются на лето, у всех глаза на мокром месте. Все дети идут строем домой, распевая мрачные траурные песни…

– Эх! – только и сказали Томми и Анника.

Неумение Пеппи вести себя в гостях и в школе можно было бы списать на недостатки воспитания, что и делает сама героиня **(***«Понимаешь, фрекен, если у тебя мама – ангел, а папа – негритянский король, а ты сама плавала по морям всю свою жизнь, то откуда же тебе знать, как вести себя в школе среди всех этих яблок и ежей?»)*. Но, во-первых, Линдгрен никогда не стала бы так усиливать (или осмеивать?) слабости Пеппи, которую она, несомненно, любит. Во-вторых, судя по всему, Линдгрен наделила Пеппи абсолютно всем, что сочла необходимым, причем наделила щедро и даже не объяснившись перед читателями – откуда все эти дары и таланты? Достаточно вспомнить фантастическую силу Пеппи, ее цирковые способности, умение готовить отменное угощение в любых условиях, а также богатство и щедрость, готовность помочь любому, кто в этом нуждается, человеческую отзывчивость (ведь она не поехала в путешествие с папой Эфраимом только потому, что это очень огорчило бы ее друзей!), богатую фантазию, и этот список можно продолжать и продолжать… Суперребенок, одним словом!

Так почему же сказочница не подарила Пеппи еще два умения – прилично вести себя в обществе и быть прилежной ученицей?

Если вернуться к цирковой линии нашего рассуждения, то можно, вероятно, сказать, что, попав в гости или в школу, Пеппи «вспоминает» о том, что она *Август, Рыжий клоун*.

Действительно, образ Рыжего – это образ недотепы, простака, неудачника. Само появление этого клоунского амплуа связывают с неожиданным эффектом, который произвел на публику выход подвыпившего артиста, случайно надевшего чужую огромного размера униформу, *неловко* (но так естественно!) споткнувшегося о ковер, потом упавшего, стряхивающего опилки… [168]. В дальнейшем костюм и поведение Рыжего стали *пародировать* сначала костюм и поведение униформистов, а впоследствии и простых горожан.

В облике и действиях Пеппи, пришедшей в гости или в школу (главы «Пиппи приглашают на чашку кофе», «Пиппи пишет письмо и ходит в школу», «Пеппи идет с классом на прогулку», «Пиппи подбадривает тетю Лауру»), несложно различить те же *акценты – неловкость (неуместность) и пародирование*. Сначала нам кажется, что Пеппи действительно не умеет себя вести… но вот мы уже понимаем, что виртуозная, предусмотрительная, несравненная Пеппи (и ее автор) *издеваются* над почтенным обществом, творя уничтожающую карикатуру на перегруженный невыносимыми ритуалами светский прием (вести беседу, когда так хочется есть! говорить только на положенные темы! и проч.) или школьный урок. Как всегда, Пеппи доводит задуманное до логического конца: на этот раз она входит в артистический азарт, упиваясь собственной игрой и переигрывая самое себя. Пожалуй, этот безумный протест, пугающий даже Томми и Аннику, направлен против самой идеи ограничения свободы, против сплошной регламентации поведения. Вот уж действительно, не так-то проста Рыжая Пеппи…

* * *

Если же внимательно присмотреться к тому, что умеет, а что не умеет Пеппи, то *(даже детям!)* легко понять, *что в нашей жизни важней всего*. Это то, что умеет Пеппи. Не стоит, конечно, принимать всерьез ее цирковые таланты – без этого можно вполне обойтись. Так просто решила Линдгрен. А вот все остальное… юные читатели поймут, о чем идет речь (умение самозабвенно играть? приходить на помощь тем, кто в беде? дарить радость? защищать слабых? а также много других важнейших вещей, которые сопротивляются выражению в слове). Ну, а то, чего не умеет Пеппи – это конечно важно, *но*…

Даже фру Сеттергрен понимает: *золотое сердце важнее хороших манер!*

[168] Мир цирка. Энциклопедия для детей и родителей. М., 1995. С. 168–169.

Мозаичность и целостность романа Ю. Олеши «Три толстяка»

«Три толстяка» – единственная сказка (хотя и *роман*-сказка), написанная Юрием Олешей.

Об отношении Олеши к этому жанру позволяет судить фраза, сказанная им о горячо любимом Александре Грине: «Этот человек, придумывающий самое удивительное, нежное и простое, что есть в литературе,– сказки» [169].

Парад метафор

«Я твердо знаю о себе, что у меня есть дар называть вещи по-иному. Иногда удается лучше, иногда хуже. Зачем этот дар – не знаю. Почему-то он нужен людям… Мне кажется, что я только называтель вещей. Даже не художник, а просто какой-то аптекарь, завертыватель порошков, скатыватель пилюль. Толстой, занятый моральными, или историческими, или экономическими рассуждениями, на ходу бросает краску. Я все направляю к краске» [170].

«Направленность к краске» и есть не что иное, как стойкое стремление запечатлеть в метафоре открывшийся вдруг Олеше неповторимый *поворот вещи*, неожиданный угол зрения на привычный мир.

То, что сам Олеша называет метафорой, он являет читателю не совсем в чистом виде. Излюбленное изобразительное средство Олеши занимает промежуточное положение между *сравнением и метафорой*.

«Метафора – вид тропа, перенесение свойств одного предмета на другой, по принципу их сходства… В отличие от сравнения, где присутствуют оба члена сопоставления, метафора – это скрытое сравнение, в котором слова «как», «как будто», «словно» опущены, но подразумеваются» [171].

Обратимся к тексту Олеши. Характерный для него способ «перенесения свойств одного предмета на другой по принципу их сходства» может быть проиллюстрирован следующими примерами:

«Издалека *люди казались разноцветными флажками*»;

«… с их женами, у которых *юбки походили на розовые кусты*»;

«Длинный и узкий *кусок стены торчал, как кость*».

[169] Олеша Ю. Литературная техника / Олеша Ю. Избранные сочинения. М., 1956. С. 433.
[170] Олеша Ю. Ни дня без строчки. М., 1965. С. 257.
[171] Литературный энциклопедический словарь. М., 1987. С. 218.

Во всех этих примерах отсутствует «нерасчлененное единство художественного образа», свойственное метафоре; налицо также слова «казались», «походили», «как», которые в ситуации метафоры должны были быть опущены.

Между тем квалифицировать эти примеры как сравнения также не удается, поскольку в них отсутствует свойственное сравнению упоминание общего признака, *основания сравнения***.**

В романе Олеши мы встречаем, конечно, и «чистые» метафоры («*трехрукий* фонарь», «колеса *прыгающих* экипажей», «*лопается* сердце», зеленая *каша* садов и др.), и намного более редкие «чистые» сравнения («Внизу медленно и густо шла *вода, черная и блестящая, как смола*»**).**

Преобладание метафор над сравнениями легко объяснить. Метафоры позволяют «свести» не один и не два, а целый пучок общих признаков; к тому же каждый читатель нарисует в своем воображении собственный, только намеченный автором метафорический образ. Сравнение же более жестко определяет читательское впечатление, поскольку прямо указывает на то, в чем заключается сходство.

Между тем излюбленные Олешей «смешения», сочетающие признаки метафоры и сравнения, явно преобладают в романе.

Интерпретировать данную особенность художественной образности Олеши непросто. Можно предположить, что она связана с тем необычным взглядом на вещи, с тем экзотическим ракурсом, в котором Олеша представляет читателям условную реальность романа. И без того причудливые сопоставления Олеши выглядели бы совсем немыслимо в «чистой» форме метафоры (аптекарские пузырьки кучерских цилиндров? розовые кусты юбок? – но и в этих громоздких сочетаниях, хотя и стремящихся к цельности, нерасчлененности, все же остаются упоминания и предметов, которые сравниваются**,** и предметов, с которыми осуществляются эти сравнения).

Кроме того, «смешения» Олеши можно объяснить и тем, что отраженные в них ракурсы и неожиданные открытия сходств *самоценны*: многие предметы и их действия вводятся в повествование *исключительно ради экспликации этих открытий*; нередко каждому из них посвящается *отдельное предложение*. Мы как бы *разглядываем* мир таким, каким увидел его Олеша (или его герои?). Именно это Олеша и имел, вероятно, в виду, когда писал: «Толстой… на ходу бросает краску. Я все направляю к краске»… «Чистая» метафора – всего лишь слово, «смешение» Олеши – целое предложение, останавливающее внимание читателя на определенном впечатлении.

Все усилие читательского воображения концентрируется на восстановлении «схваченного» и пережитого, а в иных случаях и вымышленного Олешей зрительного, динамического или звукового [172] (а нередко комплексного, объединяющего все эти грани) образа:

Город поворачивался под ним, точно приколотый на булавке;

Голова, круглая рожа, похожая на чайник, расписанный маргаритками, торчала наружу;

…Седые волосы старух, подобные войлоку…;

Мускулы у него ходили под кожей, точно кролики, проглоченные удавом;

Глаз его (попугая. – *Т. Т.*) *был похож на слепое лимонное зерно;*

Раны от пуль гвардейцев цвели на ее шкуре розами;

Бомбы разрывались, как кусочки ваты;

…Звук получился такой, точно крупный дождь стучал по поднятому верху экипажа.

Пристально приглядевшись к «смешениям» Олеши, можно догадаться, что все же это *метафоры*: общий признак сближаемых объектов не просто не назван, но по сути дела и *не может быть назван*. Усилие читательского восприятия направлено как раз на совмещение сопоставляемых объектов и своего рода *оправдание* образа. При совмещении читатель ощущает сложный комплекс оснований для такого оправдания, который практически не поддается вербализации.

Впрочем, в очерках Олеши можно найти авторское «оправдание» образов. Вот его замечания по поводу «маленькой цыганской девочки, похожей на небольшой веник» (рассказ «Альдебаран»):

«Идет маленькая цыганка. У нее очень узкая талия, маленькая головка. На ней широкая, расходящаяся треугольником юбка до пят. Маленькие цыганки ходят очень быстро. Это их профессиональная по-

[172] Число звуковых образов по сравнению с динамическими и зрительными в романе Олеши невелико: чаще всего звуковые впечатления входят в комплексные образы, фиксирующие также зрелище и динамику *(«Бомбы разрывались, как кусочки ваты» и др.)*.

ходка, потому что им нужно догонять прохожего и забегать спереди. И цыганка метет при этом свое юбкой и пылит. Стало быть, есть все данные, чтобы увидеть вместо цыганской девочки – веник. Каждый прохожий чувствует, что есть что-то смешное в этой маленькой фигурке. Какая-то смешная подвижность. Какое-то несоответствие между крошечностью размера и взрослостью одежды. Смешной образ маленькой цыганки остается в памяти прохожего.

И когда прохожему, ставшему читателем, говорят, что цыганская девочка похожа на веник, прохожий испытывает удовольствие от узнавания и смеется. Такая метафора имеет смысл, потому что она каждого делает поэтом, каждому возвращает свежее восприятие мира» [173].

Восприятие столь причудливых образов, доставляющее безусловное удовольствие, *замедляет* чтение, *отвлекает* от сюжета; вектор этого восприятия направлен *поперек* вектора сюжетной логики. Вспомним слова В. Шкловского: «Целью искусства является дать ощущение вещи как видение, а не как узнавание; приемом искусства является прием “остранения” вещей и прием затрудненной формы, увеличивающий трудность и долготу восприятия, так как воспринимательный процесс в искусстве самоцелен и должен быть продлен» [174].

Это замедление тем более значительно, что плотность метафор в романе очень высока. На одной странице можно встретить 5–6 таких «торможений», которые в определенной степени «рассыпают» роман на множество самоценных образов и придают произведению *мозаичный* характер.

Между тем в метафорическом измерении романа можно заметить и противоположно направленные импульсы. Так, целые серии метафор могут группироваться в единые образы:

Доктор Гаспар увидел на зеленом пространстве множество людей. Они бежали к городу. Они удирали. Издали люди казались разноцветными флажками. Гвардейцы на лошадях гнались за народом.

Доктор Гаспар подумал, что все это похоже на картинку волшебного фонаря. Солнце ярко светило, блестела зелень. Бомбы разрывались, как кусочки ваты; пламя появлялось на одну секунду, как будто кто-то пускал в толпу солнечных зайчиков. Лошади гарцевали, поднимались на дыбы и вертелись волчком (глава 1).

[173] Олеша Ю. Литературная техника / Ю. Олеша Избранные сочинения. М., 1956. С. 427–428.

[174] Шкловский В. Искусство как прием / В. Шкловский Гамбургский счет. Статьи, воспоминания, эссе. М., 1990. С. 63.

«Картинка волшебного фонаря» является здесь объединяющим образом, все же остальные составляют его отдельные грани.

Другой пример этого же рода – неожиданный объединяющий образ *супа*, с которым иронически сравнивается *танцующая публика*:

Пары вертелись. Их было так много и они так потели, что можно было подумать: варится какой-то пестрый и, должно быть, невкусный суп.

То кавалер, то дама, завертевшись в общей сутолоке, становились похожими либо на хвостатую репу, либо на лист капусты или еще на что-нибудь непонятное, цветное и причудливое, что можно найти в тарелке супа.

А Раздватрис исполнял в этом супе должность ложки. Тем более, что он был очень длинный, тонкий и изогнутый (глава 12).

Динамический образ варящегося супа Олеша создает с помощью серии метафор, которые «прикладываются» также к разным объектам:

	хвостатая репа
то кавалер,	лист капусты
то дама	что-нибудь цветное и причудливое,
	что можно найти в супе

Причем уподобления то и дело меняются, один образ приходит на смену другого – так создается впечатление движения, динамики.

В романе немало примеров подобного способа передачи динамики действия и впечатлений:

Сперва ему показалось, что он попал в какой-то удивительный птичник, где возились, с пением и свистом, шипя и треща, разноцветные драгоценные птицы южных стран. А в следующее мгновение он подумал, что это не птичник, а фруктовая лавка, полная тропических плодов, раздавленных, сочащихся, залитых собственным соком (глава 4, продавец воздушных шаров попадает в кондитерскую).

Последний пример интересен еще и тем, что продавец воздушных шаров пока не знает, что на самом деле это кондитерская, в то время как читатель уже предупрежден об этом. Таким образом птичник и фруктовая лавка становятся для читателя *метафорами*

кондитерской, в то время как для продавца эти образы являются *мнимой реальностью*.

Объединяющие образы придают повествованию целостность и противодействуют «рассыпанию» повествования на отдельные независимые метафоры.

Яркая черта «парада метафор» Олеши – введение в повествование *субъектов метафорического видения.* Писателю оказывается недостаточно одного образа, и, чтобы оправдать введение многих, он, как бы не находя «поблизости» подходящих персонажей, вводит воображаемых свидетелей того или иного зрелища:

Продавец мог показаться чем угодно, но сходство с самим собой он потерял, как потерял свой соломенный башмак.

Поэт мог принять его за лебедя в белоснежном оперении, садовник – за мраморную статую, прачка – за гору мыльной пены, а шалун – за снежную бабу (глава 4, о продавце, сидящем в торте).

Введение сразу нескольких субъектов метафорического видения позволяет Олеше *множить образы* и вводить в текст целый ряд метафор в связи с описанием единственного объекта.

Впрочем, писатель находит и другие способы множить образы. Так описывая полет продавца на воздушных шарах, Олеша обращает внимание на тень от воздушных шаров, подобную «тени облака». Когда эта тень скользнула по лицу гвардейца, стоящего на часах, «с лицом гвардейца произошли чудесные перемены»:

Сразу его нос стал синий, как у мертвеца, потом зеленый, как у фокусника, и, наконец, красный, как у пьяницы. Так, меняя окраску, пересыпаются стеклышки в калейдоскопе.

Стеклышки в калейдоскопе – не что иное, как *метаметафора*, или образ, который Олеша использует по отношению к собственному авторскому действию, излюбленному приему, своего рода *перебиранию метафор*, относящихся к одному объекту.

Введение субъектов метафорического видения, как мы уже видели, также приводит к эффекту перебирания стеклышек-метафор.

Часто субъектами метафорического видения становятся персонажи, хотя и участвующие в романном действии, но играющие в нем далеко не первостепенную роль. Так башмак, слетевший с ноги продавца

воздушных шаров, бежавшие внизу *дети* называют *китайским орехом*. Поскольку никакого участия в предыдущем и последующем действии романа дети не принимают, складывается впечатление, что дети включены в повествование только для того, чтобы «оправдать» еще один метафорический образ. Мы видим, что *метафорическое видение* является одной из основных художественных задач, которые решаются в романе.

Этой же задаче отчасти подчинена и сама фигура продавца воздушных шаров, явившегося одновременно *и объектом, и субъектом* метафорического видения. Такого рода двойственная роль продавца связана, с одной стороны, с экзотичностью ракурса, в котором он наблюдает происходящее (сначала *«с высоты птичьего полета»*, а потом *из торта*), с другой – с безусловной странностью того положения, в котором он сам оказался (сначала *летящим на шарах*, а потом *сидящим в торте*).

Как *субъект* метафорического видения продавец «помог» Олеше ввести в текст следующие образы: «… черепицы, похожие на грязные ногти»; «… зеленую кашу садов»; «Город поворачивался под ним, точно приколотый на булавке». Сюда же можно отнести и уже приведенный нами образ кондитерской – *птичника и фруктовой лавки*.

Однако «коллекция» образов, в которых продавец является *объектом* метафорического видения, оказывается намного богаче: «китайский орех» (о башмаке), «он летел, как хороший одуванчик»; «так, вероятно, ужасается и восторгается оса, летящая на торт»; «сидел на троне… троном был торт», «повелитель пахучего разноцветного царства»; «сердце его прыгало, как копейка в копилке»; «круглая рожа, похожая на чайник, расписанный маргаритками»; «лебедь в белоснежном оперении», «мраморная статуя», «снежная баба»; «смешное чучело», «капустная голова»; «Тибул вытащил его, как пробку из бутылки».

По воле Олеши мы то смотрим на мир *глазами продавца*, то следим *за продавцом* взглядом Олеши, персонажей романа или специально для этой цели припоминаемых субъектов. Автор помещает читателей то *внутрь* этого героя, то *вовне*, как бы предлагая нам подивиться нелепости и ужасу его положения.

Героев, являющихся в романе и субъектами, и объектами метафорического видения, в романе немного. Это *доктор Гаспар*, *тетушка Ганимед* и, безусловно, *Суок*. Этих героев Олеша позволяет читателям не только разглядеть *извне*, глазами многих персонажей, но и как бы поселяет нас *внутрь* этих героев, тем самым соединяя с ними читателей и помогая пережить воспринятые образы. Читательское видение условной реальности романа *попеременно совмещается* с видением одного из этих героев.

Конечно, в каждом из этих героев пропорция объектности и субъектности различна. Как мы видели, продавец воздушных шаров – в первую очередь объект метафорического изображения. Доктор Гаспар, напротив, лишь изредка предстает перед читателем извне, чаще же всего он является для читателя своеобразным *проводником* по романному действию и субъектом метафорического видения. Субъектность и объектность в изображении тетушки Ганимед и Суок представлены приблизительно равномерно.

Олеша, особенно в первых двух частях романа, стремится *опосредовать* читательское восприятие событий и героев *точкой зрения* того или иного героя романа [175]. В начале романа явно преобладает точка зрения доктора. Возможно, сама идея ввести в роман продавца воздушных шаров была продиктована потребностью в герое-проводнике (посреднике) и сюжетной невозможностью опосредовать рассказ о событиях во дворце углом зрения доктора, поскольку тот никак не мог присутствовать в нужное время во дворце.

Просперо, Три Толстяка, Тутти, Раздватрис, Тибул описаны почти исключительно извне. Просперо и Три Толстяка абсолютно *непроницаемы*: нет не только ни одного рожденного их восприятием метафорического образа, но и любого другого намека на события внутренней жизни этих героев. Тибул и Тутти в отдельных случаях открываются читателю как субъекты восприятия, между тем увиденные «их взглядом» образы единичны [176].

Постепенно *приучив* читателей к метафорам, Олеша позволяет себе лишь *намекать* на метафорические образы, не без оснований рассчитывая на то, что читатель легко восстановит недостающее.

Так описывая коварство силача Лапитупа, Олеша вызывает в воображении читателей образ *змеи*:

Казалось, опасность миновала. Но вдруг раздалось ехидное шипение. Силач Лапитуп высунул голову из-за барьера и шипел:
– Погоди… погоди, дружок! и т. д. (глава 5).

Образ змеи возникает благодаря словам «шипение», «шипел», ассоциирующимся со змеей, ту же ассоциацию вызывает слово «ехидное», а также упоминание характерного «змеиного» жеста («высунул голову»).

[175] Иногда это опосредование становится *многоступенчатым*: о событиях в городе доктор узнает из отрывочных реплик горожан, которые по-разному относятся к этим событиям. Восприятие доктора затрудняется разными способами: он теряет очки и плохо видит происходящее, теряет бинокль и проч.

[176] Тутти раскрывается лишь в его отношении к кукле и Суок; впервые увидев Суок, он принимает ее за куклу, похожую на «розовый свежий букет, перевитый лентами».

Тот же прием использован в речи клоуна, обращенной к толпе:

– Граждане, позвольте вас поздравить со следующим радостным событием: сегодня палачи наших милых, розовых Трех Толстяков отрубят головы подлым мятежникам… (глава 5).

Поскольку метафора «три жирные свиньи» уже знакома читателям, прилагательные «милых», «розовых» однозначно рисуют образ тех же свиней.

Характерен также прием, который можно назвать *метафорическим крещендо*. Суть его в том, что одна метафора подхватывает другую, использованную несколькими страницами ранее, и усиливает ее.

Так стремясь создать негативное впечатление от музыки, звучащей из балагана, Олеша упоминает скрипку, «звуки которой вызывали зубную боль». Несколько позже, описывая голос капитана Бонавентуры, Олеша подхватывает эту метафору, усиливая ее: «Если скрипка вызывала зубную боль, то от этого голоса получалось ощущение выбитого зуба». И несколькими строчками ниже – еще одно усиление: «Теперь его голос уже звучал так, что казалось – выбит не один зуб, а целая челюсть» (глава 5).

Совершенно ясно, что метафорическое крещендо может быть использовано только при достаточно большой плотности метафор. Этот прием помогает Олеше связать воедино целую серию негативных впечатлений, которые испытывает читатель, а тем самым придать тексту пятой главы большую цельность.

В главе 5 Олеша проделывает и другие манипуляции с метафорами.

Так, описывая зрителей балаганных представлений, он использует метафору «огород голов». В конце главы эта метафора *овеществляется*: голова продавца воздушных шаров действительно оказывается на капустном огороде, и Тибул принимает ее за кочан капусты. Это своеобразная *метафорическая скрепа*, усиливающая цельность повествования.

В ряде случаев Олеша наделяет своих героев не только метафорическим видением, но и, если так можно сказать, *метафорическим поведением*. Действие того или иного героя представляется как метафора будущего события в жизни города:

Силач начал показывать свое искусство. Он взял в каждую руку по гире, подкинул гири, как мячики, поймал и потом с размаху ударил одна о другую… Посыпались искры.

– Вот! – сказал он. – Так Три Толстяка разобьют лбы оружейнику Просперо и гимнасту Тибулу.

Реальное действие – удар гирями друг о друга – становится метафорой разгрома восстания горожан.

Эта метафорическая реплика силача Лапитупа несколько ниже подхватывается метафорической репликой одержавшего верх Тибула:

– Уходи вон! – крикнул негр.

Силач пришел в себя. Его лицо налилось кровью. Он сжал кулаки.

– Ты не имеешь права мне приказывать! – с трудом проговорил он. – Я тебя не знаю. Ты дьявол!

– Уходи вон! Я просчитаю до трех. Раз!

Толпа замерла. Негр был на голову ниже Лапитупа и втрое тоньше его. Однако никто не сомневался, что в случае драки победит негр – такой решительный, строгий и уверенный был у него вид.

– Два!

Силач втянул голову.

– Черт! – прошипел он.

– Три!

Силач исчез. Многие зажмурили глаза, ожидая страшного удара, и когда раскрыли их, силача уже не было. Он мгновенно исчез за перегородкой.

– Вот так прогонит народ Трех Толстяков! – весело сказал негр, поднимая руки (глава 5).

Мы видим, как Тибул подхватывает способ метафоризации действия, предложенный Лапитупом, тем самым «возвращая» ему нанесенное оскорбление. Совершенно очевидно, что эти метафорические реплики прочно связаны друг с другом и также служат «уплотнению» теста, придавая ему большую целостность. Мы видим также, как подхватывается в последней реплике образ змеи, уже «примеренный» однажды Лапитупу, причем образ создается теми же *косвенными* средствами, которые мы наблюдали выше (шипение, втягивание головы).

Таких скреп в романе множество, и далеко не все из них «прочитываются» при первом чтении. Только медленное чтение чтение-наслаждение открывает нам все изящество и виртуозность метафорического мира Олеши.

Выше мы говорили о *самоцельности* метафор в романе. Впрочем, она относительна. Нередко метафоры *подчинены* решению не менее значимой для Олеши иной художественной задачи. Например, служат для создания того или иного образа героя.

Рассмотрим эту функцию метафор на примере эпизодического персонажа – силача Лапитупа.

По отношению к этому персонажу, участвующему в действии единственной – пятой – главы, Олеша использует целую серию *животных* метафор: «нагибал голову *по-бычьи*», «мускулы у него ходили под кожей, точно *кролики*, проглоченные *удавом*», «барьер не выдержал розовой *туши*», «силач бежал, как взбесившийся *слон*», и как мы помним, Олеша несколько раз намекает на сходство Лапитупа со *змеей*. Такое разнообразие животных метафор, использованных по отношению к одному персонажу, с неизбежностью приводит к рождению *гиперметафоры «Лапитуп – животное, зверь»*. Происходит объединение разрозненных микрообразов в единый, выражающий не только внешнее сиюминутное сходство, но и внутреннюю сущность персонажа.

Кроме того, Олеша делает и более сильное объединение, используя в этой же главе животные метафоры по отношению и к другим, хотя и менее детально описанным, участникам балаганного действа, подстроенного Тремя Толстяками («кричал *петушиным* голосом клоун», «клоун *мычал*», «испанец походил на *крысу*, прыгающую на задних лапках», «директор хромал, как подстреленная *ворона*», «Осел!» – так называет испанца Лапитуп).

Олеша и сам писал о том, что животные для него – постоянный источник метафор.

«Я уже давно собираюсь написать о звериных метафорах. Под этим термином я подразумеваю такое образное выражение, в котором фигурирует животное, причем оно может фигурировать либо так, что оно призвано для создания образа, либо так, что в нем, так сказать, образ.

В животном любого вида таятся неиссякаемые художественные возможности… Мне, например, кажется, что я мог бы из пасти любого животного вытаскивать бесконечную ленту метафор о нем самом» [177].

В романе «Три толстяка» столь притягательные для Олеши типажи животных [178] стали источником *снижающих* метафор, помогающих описать персонажей романа в комической тональности [179].

---

[177] Олеша Ю. Ни дня без строчки. Из записных книжек. М., 1965. С. 261.

[178] Об этом свидетельствуют миниатюры Олеши, посвященные его личным впечатлениям от созерцания некоторых животных. См.: там же. С. 260–272.

[179] О природе комизма, связанного с изображением *человека в обличье животного*, см.: Пропп В. Я. Проблемы комизма и смеха. М., 1997. С. 76–84; Борев Ю. Комическое. М, 1970. С. 224–227.

Олеша пользуется метафорами для обрисовки персонажей романа и за пределами комической тональности. Характерен *контраст метафорических образов*, использованных Олешей для описания *сходных состояний* в судьбе *разных* героев. Так описывая состояние волнения, тревоги доктора Гаспара, продавца воздушных шаров, Тутти и Суок, Олеша обращается к традиционному в этой ситуации мотиву *биения сердца*:

Доктор схватился за сердце, которое прыгало, как яйцо в кипятке (глава 3).

Сердце его прыгало, как копейка в копилке (глава 4, о продавце воздушных шаров).

Сердце его забилось снизу вверх, как будто он не выучил урока (глава 9, о Тутти).

Сердце ее сильно билось (глава 10, о Суок).

Образы, выбранные для описания волнения продавца и Тутти, безусловно, отражают индивидуальный мир этих героев (скупость продавца, занятия Тутти); образ, использованный для описания волнения доктора, менее конкретен. Знаменательно, что в отношении Суок, находящейся в максимально драматичной ситуации, Олеша обходится *без образов*: по всей видимости, все его внимание сконцентрировано на сюжетной кульминации.

Мы уже видели, что метафоры Олеши, хотя нередко и фиксируют отдельные зрительные, звуковые, динамические образы, обнаруживают тенденцию к объединению.

Наиболее значимы с точки зрения целостности романа *сюжетные метафоры*.

Так накрепко связанная с образом доктора Гаспара метафора *потери – обретения* пронизывает повествование почти насквозь и охватывает практически всю роль этого героя в сюжете романа. Потеря доктором бинокля, каблуков и проч. становится метафорой его *потерянности в мире*; после определенного перелома в судьбе героя начинается цепочка обретений, которая завершается *обретением счастья*. Проследим более подробно, как развертывается эта метафора.

Потери начинаются с первой главы (плащ, каблук, бинокль; в конце главы он теряет «второй каблук, трость, чемоданчик и очки»). Цепочка потерь, описанных в первой главе, в свою очередь предваряется описанием непонимания доктором ситуации в городе («я ничего не понимаю, гражданка, и прошу меня простить…»), поскольку доктор «… прозевал

такое значительное событие… целый месяц не выходил из комнаты… работал взаперти… ничего не знал». Уже в рамках первой главы, в контексте вполне *материальных* потерь, *незнание* доктора ощущается как первое – *нематериальное* – звено цепочки потерь. Действительно, он упустил, *потерял* возможность знать, что происходит сейчас в городе.

На границе первой и второй глав в ряд потерь так или иначе встает и *падение* доктора с башни, из-за которого он *потерял возможность* рассматривать происходящее с высоты. В результате падения от испуга доктор *потерял сознание* (так начинается вторая глава). Далее подчеркиваются *неудобства, связанные с потерями*, описанными в первой главе, что само по себе прочно связывает первую и вторую главы.

Во второй главе, при попытке снять шляпу при виде умершего слесаря, обнаруживается потеря шляпы – знаменательно, что Олеша фиксирует и эту потерю, не имеющую сюжетного значения в отличие, например, от потерянных очков. Голод и жажда также осознаются в этом ряду как своеобразные потери (утрата привычного, комфортного состояния).

В конце главы вновь перечисляются потери доктора: «Он так был взволнован всем происходящим, что даже не придавал значения собственному полету вместе с башней, отсутствию шляпы, плаща, трости и каблуков. Хуже всего было, конечно, без очков». В этом перечислении впервые намечен перелом в отношении доктора к потерям: на фоне событий, происходящих в городе, они уже не кажутся ему столь трагичными, как это было сначала.

В третьей главе этот перелом звучит уже в полную силу в диалоге доктора с тетушкой Ганимед:

– Где же ваши очки?.. Они разбились? Ах, доктор, доктор! Где же ваш плащ?.. Вы его потеряли? Ах, ах!

– Тетушка Ганимед, я, кроме того, обломал оба каблука…

– Ах, какое несчастье!

– Сегодня случилось более тяжелое несчастье, тетушка Ганимед: оружейник Просперо попал в плен. Его посадили в железную клетку.

Здесь же намечается конфликт в отношениях доктора Гаспара и тетушки Ганимед: доктор становится героем городских событий, тетушка Ганимед остается в тесном и замкнутом домашнем мирке (что, возможно, и является одной из причин комического снижения этой героини Олешей).

В конце первой части романа начинается цепочка обретений доктора: в его комнате появляется Тибул. Появление Тибула символизирует

включение доктора в круг героев городского восстания и, в логике романа, становится первым шагом к обретению счастья.

Между тем потери доктора не заканчиваются. В главе 6 доктор *«терялся в догадках»*, принимая куклу за живую девочку. Он вновь потерял ощущение равновесия и утратил понимание происходящего. Он не может вспомнить, чье же лицо напоминает ему хорошенькое личико сломанной куклы. Наконец, он не может отремонтировать куклу. Он теряет уверенность в себе и испытывает страх, когда везет куклу во Дворец Трех Толстяков. Заснув, доктор *теряет куклу*. Это, безусловно, кульминация потерь доктора – он понимает, что эта потеря может стоить ему жизни.

Доведя до предела негативное состояние доктора, Олеша начинает «возвращать» потерянное своему герою. Он вновь обретает душевное равновесие и начинает *поиски куклы*.

...Десять минут огорчался доктор. Но вскоре вернулась к нему его обычная рассудительность.

«Я еще могу найти куклу, – обдумывал он. – В эту ночь мало прохожих...»

Но пока доктор испытывает голод, усталость и вновь *теряет надежду.* После этого он попадает в балаганчик дядюшки Бризака, где *находит почти все, что потерял* – приют, ужин, теплый прием, Тибула, которого потерял на некоторое время из виду, и, наконец, как сначала кажется доктору, куклу, а одновременно и живую девочку, которую никак не мог вспомнить, глядя на знакомое личико куклы. Кроме того, доктор находит здесь новых друзей.

В последний раз эта сюжетная метафора «сыграет» в разговоре доктора и Тибула.

– Да, все это прекрасно. Но это значит, что у меня куклы наследника Тутти нет, это значит, что я ее потерял на самом деле...

– Это значит, что вы ее нашли, – сказал Тибул, прижимая девочку к себе.

Итак, метафора потери – обретения снимается в результате превращения противоположностей в своего рода *синонимы*. Потеря куклы – главная потеря доктора – приводит в конечном счете к обретению живой девочки и девочки-куклы, душевного равновесия, друзей, счастья. «Обретение» Суок помогает доктору добиться отмены казни, благополучно вернуться домой (глава 9). На этом, собственно, роль доктора Гаспара в романе заканчивается. В действии последних трех глав доктор не уча-

ствует. Олеша в последний раз выведет его на сцену только в самом конце последней главы, в момент торжества Тибула, Суок и всех горожан:

А издали спешил, пробиваясь сквозь толпу, маленький улыбающийся доктор Гаспар…

Не правда ли, это короткое упоминание сродни актерскому *поклону* после завершения спектакля, когда занавес уже опущен… Метафора потери-обретения, по сути дела, *исчерпывает* участие доктора в романном действии.

Попутно вспомнив, что «Три толстяка» – это сказка для детей [180], отметим, что сюжетная роль доктора Арнери построена не без учета законов сказочного жанра. Роман-сказка начинается с того, что доктор *уходит из дома*, после чего на его долю выпадает немало *испытаний*, преодолевая которые он оказывается *на пороге гибели*… однако, не без помощи обретенных друзей (чудесных помощников?) ему удается выдержать испытания и в конце концов, *преобразившись* (изведав новые радости? обретя новых друзей, новый смысл существования и счастье?), *вернуться домой*. Впрочем, с возвращением доктора домой книга не заканчивается, поскольку перед нами не сказка, а *роман*-сказка, объединяющий повествование о судьбах нескольких (многих) героев.

Игра эмоциональных тональностей

Роман-сказка «Три толстяка» представляет собой достаточно редкий для детского произведения пример объединения в одном произведении нескольких *модусов художественности* [181] или, пользуясь иной терминологией, *типов авторской эмоциональности* [182].

В романе представлен практически весь спектр эмоциональных тональностей: героика, трагизм, комизм (от юмора до сарказма), идиллика (романтика). Эмоциональные тональности закреплены за определенными героями.

Так Просперо выдержан в героической тональности, Туб – в трагической, Три Толстяка, Лапитуп, продавец воздушных шаров, Раздватрис, тетушка Ганимед – в комической.

---

[180] Лишь впоследствии Олеша назвал «Три толстяка» романом; см. об этом: Перцов В. «Мы живем впервые». О творчестве Юрия Олеши. М., 1976. С. 86.

[181] Термин В. И. Тюпы: См. Тюпа В. И. Художественный дискурс (введение в теорию лиитературы). Тверь, 2002. С. 36–52.

[182] Хализев В. Е. Теория литературы. М., 2002. С. 85–99.

Другие герои – как раз те, которые играют в романе основную роль – существуют *на грани* нескольких эмоциональных тональностей (Суок и Тибул – героика, романтика; Тутти – трагизм, романтика). Фигура доктора Гаспара, судя по всему, *объединяет* все представленные в романе тональности: он то смешон, то предельно несчастен, то ведет себя как настоящий герой, то трогательно лиричен. Широко распространенный в культуре образ интеллигента-чудака, ученого человека, оказался наиболее «емким» и удобным для такого совмещения.

Особенно ярко границы эмоциональных тональностей обозначаются в тех случаях, когда Олеша сталкивает их в пределах одной главы. Именно так организована четвертая глава, объединившая все актуальные тональности этого произведения. Рассмотрим ее подробнее.

Как было сказано выше, эмоциональные тональности в «Трех толстяках» чаще всего закрепляются за определенными героями, хотя в ряде случаев Олеше удается придать такого рода выразительность и массовым сценам.

Такова небольшая героическая экспозиция к четвертой главе, в которой ни один персонаж не обрисован с достаточной определенностью. Сюжетная часть главы открывается чисто комическим эпизодом, в котором рассказывается о полете продавца воздушных шаров. Контраст тональностей экспозиции (героика) и первого эпизода (комизм) задает контрастность построения всей четвертой главы.

Как в первом эпизоде, так и во всех последующих продавец воздушных шаров выдержан исключительно в комической тональности. Здесь преобладает *комизм положения*: продавец поднимается в воздух на воздушных шарах, летит «над городом, повиснув на веревочке», «ни на что не надеясь и дрыгая ногами», под насмешливые крики мальчишек. Слетевший с его ноги башмак попадает прямо на голову проходившему по улице учителю танцев Раздватрису – это уже почти цирковой трюк! После этого продавец влетает в окно кондитерской Трех Толстяков и попадает (усаживается) прямо в торт. При этом «шаров он не выпускал – он крепко держал веревочку», и эта подробность безусловно усиливает комическое впечатление. Потом его начали украшать, превращая в деталь торта, и внесли в зал. Здесь продавец увидел Трех Толстяков. «Они были такие толстые, что у продавца раскрылся рот». Когда ему удалось закрыть рот, «немедленно вытаращились глаза». Несколько раз продавца собирались съесть вместе с тортом. Нетрудно заметить, как Олеша прибегает к комическому гротеску в изобретении самих *ситуаций*, в которых оказывается продавец.

В конце концов, над продавцом все время *смеются*: сначала дети, празднующие победу над скупцом, не подарившим ни одного шарика ни одному ребенку, потом толстяки, собиравшиеся съесть его вместе с тортом, и, наконец, поварята. Смех персонажей романа, наблюдающих за злоключениями продавца, судя по всему, призван провоцировать и усиливать смех читателей романа.

Комическая тональность, связанная с образом продавца воздушных шаров, создается благодаря *«овеществлению»* [183] персонажа. «Комедийная обработка жизненного материала в искусстве часто протекает в форме овеществления и распространенного сравнения осмеиваемого явления с животными, птицами, насекомыми и неодушевленными предметами. Это комедийное художественное средство по своей природе родственно окарикатуриванию» [184].

Между тем Олеша пользуется этим приемом весьма своеобразно: он не закрепляет за продавцом никакого конкретного образа вещи.

Овеществление начинается с того, что продавец лишается какой бы то ни было активности: он, подобно вещи, *бездействует*. Не случайно Олеша применяет *пассивный залог* для описания начала и причины тех приключений, которые выпали на долю этого героя:

В одном месте по причине ветра случилось совсем невероятное происшествие: продавец детских воздушных шаров был унесен шарами на воздух.

Все, что происходит с продавцом в дальнейшем, также не зависит от его воли и грамматически выражается все тем же пассивным залогом («у продавца раскрылся рот», «рот не закрывался», «удивление продавца уменьшилось», «немедленно вытаращились глаза»).

Бездействуя, продавец сохраняет способность *наблюдать и переживать* ужас своего положения, что придает этому персонажу еще большую комичность:

«Еще немного – и я упаду в парк Трех Толстяков!» – ужаснулся продавец.

А в следующую минуту он медленно, важно и красиво проплыл над парком, опускаясь все ниже и ниже. Ветер успокаивался.

Как известно, продавец влетел в окно кондитерской, попал в парадный торт, был украшен кондитерами и превращен в главную деталь

[183] Термин Ю. Борева. См.: Борев Ю. Комическое. М., 1970. С. 224–227.
[184] Там же. С. 224.

торта, внесен в зал, несколько раз подвергнут смертельной опасности и в конце концов вынесен из зала. Только после этого Олеша «развеществил» продавца и наделил его активностью: для того, чтобы вывести его из действия и одновременно открыть читателю тайну подземного хода.

Положение продавца, его вид и состояние постоянно меняются, и эти изменения Олеша фиксирует в меняющихся образах:

летящий продавец	*он летел, как хороший одуванчик* *влетит в одно из них (окно), точно пушинка*
продавец, влетающий в окно	*оса, летящая на торт*
продавец, сидящий в торте	*повелитель пахучего разноцветного царства* *украшение для парадного торта*
продавец после украшения торта	*лебедь в белоснежном оперении* *мраморная статуя* *гора мыльной пены* *снежная баба* *смешное чучело*

Кроме этого, Олеша запечатлевает в образах отдельные части тела продавца. Особенно выразительно и неожиданно представлена голова:

Голова, круглая рожа, *похожая на чайник, расписанный маргаритками*, торчала наружу.

Любопытно, что эта экстравагантная метафора повторена Олешей дважды: в четвертой главе, в описании сидящего в торте продавца, и в следующей пятой; по этой метафоре Олеша предлагает читателям распознать в «капустной голове» голову продавца:

Это была круглая рожа продавца воздушных шаров. Как и всегда, она походила на чайник, тонконосый чайник, расписанный маргаритками.

«Человеческое лицо, изображаемое через предмет, обессмысливается», – замечает В. Я. Пропп [185].

[185] Пропп В. Я. Проблемы комизма и смеха. СПб., 1997. С. 86.

Мы видим, что большинство образов, использованных в описании продавца, имеют комический характер. Они связаны с достаточно распространенными типами комизма, охарактеризованными В. Я. Проппом как «человек-животное» и «человек-вещь» [186]. Своеобразие использования этих типов комизма в романе Олеши заключается в том, что Олеша не закрепляет за своим героем сколько-нибудь определенного и тем более единственного образа, а по своей привычке *перебирает множество образов*, добиваясь тем самым динамичности и зрелищности изображаемого.

Комическое снижение персонажа усиливается за счет использования сниженной лексики *(рожа, вытаращил)* и приводит к отсутствию читательского сочувствия – вопреки, казалось бы, вполне драматичным испытаниям, выпавшим на долю продавца. Смеховая реакция на этого героя оказывается единственно возможной.

Комическая тональность, избранная Олешей для описания продавца, «пронизывает» всю четвертую главу. Дело в том, что сюжетная линия продавца тянется через всю главу, с самого начала и до конца. Это своего рода *сюжетный пунктир*, в пропуски которого вписаны эпизоды, связанные с Раздватрисом, Тремя Толстяками, Просперо, Тутти и куклой – заметим, что все эти герои вводятся в повествование именно в этой главе. Комическая тональность, задаваемая образом продавца, поддерживается и одновременно *варьируется* другими комическими образами (Раздватрис, Три Толстяка, воспитатель Тутти).

Учитель танцев, подобно продавцу, изображен в комических ситуациях: «башмак продавца свалился ему на голову… пришелся на нее как шляпа… закрыл половину лица», дети дразнят Раздватриса и смеются над ним, невинного Раздватриса арестовывают и т. д. Кроме того, как и в случае с продавцом, Олеша прибегает к «овеществлению» этого персонажа и к изображению его в обличье животного, также не закрепляя за ним постоянного образа:

…похожий не то на скрипку, не то на кузнечика; взвыл, как погонщик ленивых волов; пищал… точно крыса; «… я, сама фигура которого подобна скрипичному ключу…».

В отличие от продавца, Раздватрис наделен характером, который изображен в пародийно-гротесковой манере: Олеша последовательно подчер-

[186] Там же. С. 76–92.

кивает *контраст* между его претензией на утонченность и грубой действительностью, от соприкосновения с которой он постоянно страдает:

Его деликатный слух, привыкший к печальному голосу флейты и нежным словам танцоров, не мог вынести громких, веселых криков детворы…

…Тут уж и элегантный учитель танцев взвыл, как погонщик ленивых волов.

Характер так или иначе связан с профессией, как и говорящее имя, по-своему отражающее и натуру этого персонажа.

Способ комического изображения Трех Толстяков совершенно иной. Лишенные имени, какого-либо рода занятий, обозначив которые Олеша охарактеризовал и в конечном счете *назвал* продавца воздушных шаров и Раздватриса, Три Толстяка изображены нерасторжимой группой, без признаков индивидуальности и человеческого облика. Нет даже образов, которые помогли бы читателям их как-то себе представить (если не считать *уха* одного из толстяков, *имеющего вид вареника*). Единственный признак, который им присвоен – толщина, вызывающая изумление:

Они были такие толстые, что у продавца раскрылся рот.

По сути дела, Три Толстяка предстают здесь как *пустые рамки*, портреты в которые не вписаны. Читатель же догадывается об облике Толстяков по реакциям продавца, которые служат для «коллективного портрета» своеобразным *зеркалом.*

Воспитатель Тутти – также комический персонаж, не смотря на то, что из его уст мы узнаем историю о гвардейцах, исколовших куклу. Этот комизм создается благодаря единственной детали – постоянному упоминанию воспитателя *о прыще:*

– Я находился невдалеке от наследника Тутти и его куклы. Я сидел на солнце, подняв нос. У меня на носу прыщ, и я думал, что солнечные лучи позволят мне избавиться от некрасивого прыща. И вдруг появились гвардейцы…

Контраст мелких житейских интересов и значительных событий, происходящих в городе, уже знаком нам по образам доктора Гаспара

и тетушки Ганимед; здесь этот контраст доводится до абсурда и *безнадежно снижает* образ воспитателя.

И вот в контексте всеобъемлющего комизма *впервые в романе* в этой главе появляется *героическая* фигура Просперо, а также Тутти и кукла – в наиболее *трагичный* момент их романной жизни.

Уже одно упоминание имени Просперо вызывает у толстяков трепет:

Теперь, когда зашел разговор об оружейнике Просперо, с обжорами произошла перемена. Они перестали есть, шутить, подобрали животы, некоторые даже побледнели. Уже многие были недовольны тем, что захотели его увидеть.

Три Толстяка сделались серьезны и как будто слегка похудели.

Вдруг все замолкли. Наступила полная тишина. Каждый из Толстяков сделал такое движение, как будто хотел спрятаться за другого.

Просперо изображен *в героической ситуации*: его вводят в зал в окружении государственного канцлера и четырех гвардейцев с саблями наголо. «Руки оружейника были закованы… Кровь запеклась у него на лбу и на висках, под спутанными рыжими волосами». Ему угрожает казнь. Просперо произносит пламенную речь. Его уводят.

Метафорический ряд, использованный для описания Просперо, соответствует героической тональности:

Он сильнее льва; ненависть прожгла ему глаза… нет силы смотреть в них (Второй Толстяк);

У него ужасная голова. Она огромна. Она похожа на капитель колонны. У него рыжие волосы. Можно подумать, что его голова объята пламенем (секретарь Государственного совета).

И вдруг – после сцены с Просперо – резкий переход к сюжету с продавцом, смех и хохот по поводу смешного чучела, сидящего в торте, «игрушечный» страх продавца, которому, кажется, собираются отрезать голову…

Но сразу же после этой небольшой комической разрядки в повествование вступает *трагическая* тональность – в зале «раздался громкий детский плач» наследника Тутти, безутешного в своем горе. Самый трагический момент из судьбы Тутти выбирает Олеша для введения этого героя в романное действие.

Мальчик вбежал в зал. Он растолкал министров и слуг. Он подбежал к Толстякам, тряся волосами и сверкая лаковыми туфлями. Рыдая, он выкрикивал отдельные слова, которые никто не понимал… Он горько плакал… Мальчик сжимал кулаки, размахивал ими и топал ногами. Не было предела его гневу и обиде… Он опять зарыдал. Маленькими кулаками он тер глаза и размазывал слезы по щекам… От рыданий наследник не мог говорить… Наследник Тутти никак не мог успокоиться. Он обнимал поломанную куклу и рыдал…

– Она умерла! – жаловался наследник Тутти.– Какое горе! Она умерла!

Перед нами не что иное, как сцена *смерти и оплакивания любимой.* Тот факт, что Тутти оплакивает куклу, лишь подчеркивает его бесконечное одиночество и трагизм ситуации. Впервые в романе появляются так свойственные этому жанру мотивы *любви, преданности, потери, горя.* В согласии с этими мотивами и романтический рассказ Тутти о том, как он вместе с куклой пытался «сделать» солнечное затмение, чтобы увидеть днем звезды… Именно в этот момент появились гвардейцы и «убили» куклу.

Читатель не только не знает причин слез Тутти, но и до сих пор *не был предупрежден* автором о присутствии во дворце наследника, о существовании в романе этого героя [187] и его куклы. Рассказ о том, кто такой Тутти, прочитывается в этой главе как ответ на читательское недоумение. Далее следует история о гибели куклы, по времени предшествующая появлению наследника в зале и разъясняющая причину слез маленького Тутти. Мы видим, как Олеша *развернул события вспять* – возможно, как раз для того, чтобы поразить читателя горем Тутти, в подлинности которого не приходится сомневаться, в самый первый момент знакомства с этим героем и тем самым резко перейти к трагической тональности.

В рассказе о Тутти нет ни одного метафорического образа (если не принимать во внимание *ложный* образ «железного волчонка»), что резко выделяет трагическую тональность в контексте богатой причудливыми метафорами четвертой главы и романа в целом.

Но если в момент появления Тутти в зале трагическая тональность звучит ясно и чисто, не смешиваясь с другими, то рассказ

[187] Большинство героев введено в романное действие совершенно иначе: мы узнаем о существовании Просперо, Тибула, Трех Толстяков задолго до их появления в действии романа: о них говорят другие герои или их упоминает повествователь. Появление Суок также предвосхищено воспоминаниями доктора о девочке, похожей на куклу наследника Тутти.

о гибели куклы, вложенный в уста воспитателя, *перебивается комической тональностью*, закрепленной за фигурой воспитателя, а также вниманием повествователя к Трем Толстякам. История о гибели куклы дана Олешей в свойственном ему «пучке реакций» разных героев. Слушая эту историю из уст воспитателя, Тутти безутешно рыдает; Толстяки трепещут и негодуют; продавец, сидящий в торте, радуется, что про него забыли; сам же воспитатель, судя по всему, мало что понимает.

Постоянное чередование типов авторской эмоциональности, описанное здесь на примере четвертой главы, свойственно всему роману Олеши.

На фоне преобладающей в романе комической тональности повествования (достаточно сказать, что именно в этой тональности выдержаны практически все многочисленные эпизодические персонажи), постоянно контрастируя с ней, отчетливо звучат героическая, трагическая и идиллическая тональности. Между тем вопрос об *эстетической доминанте* романа – вопрос о том, какой тип авторской эмоциональности обеспечивает целостность всего произведения – является крайне сложным. Так или иначе, персонажи, выдержанные в комическом ключе, постепенно «сходят со сцены» к концу романа: в эпилоге ни один из них даже не упоминается.

Игра эмоциональных тональностей, закрепленных за определенными героями, помогает Олеше воплотить в романе близкие ему идеалы романтической любви и человеческой преданности.

Художественное время и фигура повествователя

Насыщенное событиями действие романа укладывается в *три с половиной дня*.

1–3 главы (часть 1) – *день первый*
4–7 главы (часть 2) – *день второй*
8–10 главы (часть 3) – *день третий*
11–13 главы (часть 4) – *ночь третьего и утро четвертого дня*

Для романного жанра три с половиной дня – срок весьма небольшой. Но в эти три дня происходит невероятное количество событий со многими героями романа. Плотность событий такова, что, если не задумываться над количеством описанных в романе дней, создается впечатление, что проходят недели и даже месяцы.

В пределах трех с половиной дней Олеша постоянно *уточняет* время протекания тех или иных событий. Каждый день – это утро, день, вечер, ночь. Олеша подробно – без пропусков – заполняет все время романа. Время буквально *течет* на глазах читателя, насыщенное событиями от первого до последнего утра.

Немалую роль в уточнении времени протекания событий играет *свет, освещение*. Читатель имеет возможность проследить игру света от восхода солнца до вечерних сумерек и ночной темноты; каждое упоминание характера освещения уточняет время происходящего:

Ночь, пока он спал, успела окончательно почернеть.

Ярко сияло синее чистое небо.

На зеленоватом вечернем небе висели звезды.

Делалось все светлей и светлей. На задворках простонал петух.

Такого рода уточнения сопровождают почти каждую сцену романа. Ночь освещена многочисленными фонарями, светильниками, керосиновыми лампами, факелами, выхватывающими из ночной темноты ту или иную фигуру, то или иное зрелище.

В полном согласии с художественным миром романа многочисленные *световые эффекты*, создающие безграничные возможности для причудливых метафорических превращений, акцентирование с помощью света наиболее значимых событий, фигур, деталей облика персонажей. Впрочем, *свет и цвет* в романе – тема отдельного исследования.

В эпилоге характер художественного времени резко меняется. Здесь описано единственное событие, которое произошло *год спустя* после описанных в романе трех с половиной дней (праздник на Площади Звезды). Кроме того, в эпилоге Суок читает надпись на дощечке Туба, в которой кратко описаны события, произошедшие *8 лет назад*. Так проясняется предыстория романа, относящаяся ко времени *до начала романного действия*.

В ряде случаев и в основной части романа Олеша выводит повествование за пределы трех с половиной дней. Как правило, это короткие *экскурсы в прошлое*, необходимые для понимания текущих событий.

Например, чтобы прояснить, кого так напоминала доктору Гаспару кукла наследника Тутти, в повествование введен рассказ о том, как доктор спас Суок от унижения во время представления на Рынке Бычачьей Печенки (глава 7). Многие события, относящиеся ко времени до начала романного действия, Олеша не описывает, а только упоминает. Так Олеша *размыкает* романное время, обращая читателей к прошлому героев. Возвраты в прошлое встречаются в романе постоянно и то и дело нарушают хронологическую последовательность описания событий.

Такие нарушения не исчерпываются выходами за пределы романного времени. Наиболее значимыми представляются возвраты в пределах описанных в романе трех с половиной дней. Олеша то и дело возвращает читателя назад, к событиям *предшествующих* и, казалось бы, уже «прожитых» дней.

Так пятая глава начинается с возврата к событиям утра 2-го дня:

Вы помните, что тревожная ночь доктора окончилась появлением из камина канатоходца Тибула.

Что они делали вдвоем на рассвете в кабинете доктора Гаспара, неизвестно. Тетушка Ганимед, утомленная волнением и долгим ожиданием доктора, крепко спала и видела во сне курицу.

Первая фраза пятой главы возвращает нас в конец первой части романа, к тому самому моменту, в который Олеша *оставил* доктора и начал рассказ о продавце. (До конца первой части Олеша *ни разу* не оставлял доктора, который был своего рода *проводником* читателя по романному действию: читатель «видел» и понимал ровно столько, сколько видел и понимал доктор).

Дело в том, что в четвертой главе Олеша ввел в действие множество героев, с которыми доктор был не знаком, а также перенес повествование в новое место действия, которое пока было недоступно доктору (Дворец Трех Толстяков). Доктор оказался неудобной фигурой для «проводника» по этой главе. Поэтому Олеша *оставил* доктора и ввел в роман нового героя-проводника (продавца воздушных шаров, действующего только в рамках четвертой главы).

В начале пятой главы Олеша *подхватывает* ту линию повествования, которая была связана с доктором – таков смысл этого *напоминания* («Вы помните…). Четвертая глава может быть рассмотрена как своего рода вставка, прервавшая повествование о докторе Гаспаре.

Здесь, в начале пятой главы, появляется *загадка* – как Тибул «превратился» в негра. Олеша оставляет *пропуск* в описании судьбы доктора. Художественным оправданием этого пропуска является тот факт, что никто из героев романа не был свидетелем этого превращения. На этот раз Олеша соединяет читателя не с доктором, как это было раньше (тогда мы понимали в происходящих в городе событиях ровно столько, сколько понимал доктор, целый месяц просидевший взаперти), а с другими – и опять несведущими! [188] – героями. Олеша переводит читательское внимание на тетушку Ганимед, которая во время «превращения» Тибула «крепко спала и видела во сне курицу». Олеша продолжает рассказ о докторе, но читатель теперь воспринимает его глазами тетушки Ганимед. До того момента, когда доктор и Тибул уходят из дома, в повествовании преобладает именно ее точка зрения.

Заполнение пропуска в описании судьбы доктора происходит в начале шестой главы. Рассказ о том, как Тибул был «превращен» доктором в негра, Олеша предваряет целым рядом *напоминаний*:

«Спросите доктора Гаспара Арнери»,– ответил гимнаст Тибул на вопрос, почему он стал негром (обращение к 5-й главе).

Но и не спрашивая доктора Гаспара, можно догадаться о причине. Вспомним: Тибулу удалось скрыться с поля сражения (обращение к 3-й главе). Вспомним: гвардейцы охотились на него, они сжигали рабочие кварталы (обращение ко 2-й главе), они подняли стрельбу на Площади Звезды.

Тибул нашел убежище в доме Гаспара (обращение к концу 3-й главы).

Заметим: с помощью этих напоминаний Олеша *собирает воедино* сведения о Тибуле, разбросанные по разным главам, тем самым помогая читателям проследить за судьбой героя, который начинает играть в романе все большую роль.

И далее:

Но и тут каждую минуту его могли найти. Опасность была очевидна: слишком многие знали его в лицо…

[188] «Остранение» событий достигается в романе различными способами. Один из них – введение точки зрения *неосведомленного, несведущего героя*, для которого происходящие события оказываются максимально странными и невероятными. Кульминацией (и парадоксальным отрицанием) остранения может служить описанная в девятой главе сцена с куклой-Суок, съедающей кусочек пирожного,– заметивший это слуга буквально *не поверил своим глазам* и решил, что это ему показалось из-за жары.

– Вам нужно переменить внешность, – сказал доктор Гаспар в ту ночь, когда Тибул появился в его доме.

Далее рассказывается о том, как доктор превратил Тибула в негра с помощью бесцветной жидкости.

По сути дела, рассказ о превращении Тибула в негра заполняет пропуск в рассказе о судьбе доктора, но одновременно заполняется пропуск и в линии Тибула, «соединять» которую только что было предложено читателю.

«Заполнив пропуски», Олеша возвращает нас к тому моменту, в который он в очередной раз оставил доктора:

Через час он сделался черным.

Тогда вошли тетушка Ганимед со своей мышью. Дальше мы знаем.

Вернемся к доктору. Мы расстались с ним в тот момент, когда капитан Бонавентура увез его в черной карете дворцового чиновника.

Мы видим, что «возвраты» в романе связаны не только с необходимостью вернуться к прерванному повествованию о том или ином герое, но и с заполнением пропусков в описании действий героя. Речь в данном случае идет о преднамеренных пропусках, связанных с интригой романа. Такого же рода пропуск допускает Олеша и в случае подмены живой Суок, которая должна была быть растерзана тиграми, испорченной куклой наследника Тутти. Но события в последней главе развиваются столь стремительно, что обстоятельства подмены подробно не разъясняются. Впрочем, у читателя есть основания для предположений…

Любопытно, что в начале двенадцатой главы Олеша, подводя своеобразный итог, *перечисляет все загадки и недоговоренности,* которые «накопились» к этому моменту повествования:

Что случилось с разоблаченной куклой дальше, пока не известно. Кроме того, мы воздержимся пока и от прочих объяснений, а именно: какой такой попугай сидел на дереве и почему испугался почтенный зоолог… каким образом оружейник Просперо оказался на свободе и откуда появилась пантера; каким способом Суок очутилась на плече оружейника; что это было за чудовище, говорившее на человеческом языке, какую оно передало дощечку Суок и почему оно умерло…

Перечисление *нераскрытых тайн* призвано активизировать читательское любопытство и обеспечить пристальное внимание к описанию дальнейших событий. Далее наступает стремительная развязка, в результате которой все неясности проясняются, причем весьма неожиданным образом.

Отметим еще один тип возврата, который назовем *синхронизирующими скрепами*.

На другой день – значит, как раз в этот день, когда продавец детских воздушных шаров прилетел во Дворец Трех Толстяков и когда гвардейцы искололи куклу наследника Тутти – с тетушкой Ганимед произошла неприятность. Она выпустила мышь из мышеловки (глава 5).

Олеша соотносит время описываемых событий со временем событий четвертой главы. Ему важно напомнить, что тетушка Ганимед выпустила мышь из мышеловки как раз *в то самое время*, когда продавец воздушных шаров прилетел во дворец и когда гвардейцы искололи куклу. Сам по себе контраст соотносимых событий актуален для романа: Олеша лишний раз подчеркивает узость и замкнутость странного мирка тетушки Ганимед. Однако более значимым представляется эффект *синхронизации* событий, происходящих с разными героями в разных пространствах: с тетушкой Ганимед в доме доктора, с продавцом во дворце, с куклой и Тутти в парке.

Дело в том, что второй день романного действия уже был «прожит» читателями с продавцом и отчасти с Тутти в четвертой главе. Соотнося события начала пятой главы с событиями четвертой, Олеша как бы предлагает читателю *прожить этот день вновь*, но уже с другими героями. Художественное время четвертой и пятой глав *течет параллельно*. Чтобы помочь читателю соотнести параллельно происходящие события, Олеша вводит в повествование синхронизирующие скрепы.

Вот еще одна из таких скреп:

Тетушка Ганимед подошла к двери… Она держала в руках мышеловку.

Было раннее утро. Зелень сверкала в раскрытом окне. Ветер, унесший в это утро продавца воздушных шаров, поднялся позже (пятая глава).

По мере продвижения к концу романа насыщенность времени событиями возрастает. Олеша все более откровенно поворачивает время вспять и синхронизирует события:

Только что мы описывали утро с его необычайными происшествиями, а сейчас повернем обратно и будем описывать ночь, которая предшествовала этому утру и была, как вы уже знаете, полна не менее удивительными происшествиями.

В эту ночь оружейник Просперо бежал из Дворца Трех Толстяков, в эту ночь Суок была схвачена на месте преступления.

Кроме того, в эту ночь три человека с прикрытыми фонарями вошли в спальню наследника Тутти.

Это происходило приблизительно через час после того, как оружейник Просперо разгромил дворцовую кондитерскую и гвардейцы взяли Суок в плен… (глава 13 – далее следует рассказ об усыплении Тутти).

Знаменательно, что временные возвраты так или иначе «проявляют» *фигуру повествователя*, который буквально на глазах у читателя, непосредственно обращаясь к нему, *распоряжается* порядком изложения событий. Чтобы помочь читателю «сохранить равновесие» на резких временных поворотах (а также в более редких случаях переноса повествования в другое пространство или при переключении внимания на других героев) и не дать ему окончательно запутаться, приходится постоянно уточнять, разъяснять, напоминать:

Вы уже знаете, что воспитатели наследника Тутти не отличались храбростью.

Вы помните случай с куклой…

Мы знаем, что произошло в это утро с учителем танцев Раздватрисом, но нам гораздо интереснее узнать, что стало в это утро с Суок. Ведь мы оставили ее в таком ужасном положении.

Однако не забудьте, что Три Толстяка пережили очень неприятные минуты, удирая от пантеры…

Прямое обращение повествователя к читателям, своего рода *попытка коммуникации*, чаще всего наблюдается именно в связи со своеобразием художественного времени в романе.

Олеша *напоминает* события, происшедшие совсем недавно, но описанные *много страниц назад:*

Вспомните: когда Суок бродила ночью по звериницу – вспомните! – ей показался подозрительным один из попугаев. Помните, она видела, как он смотрел на нее…

Достаточно многочисленные в романе прямые обращения к читателю становятся более регулярными по мере продвижения к развязке романного действия. Эти обращения, с одной стороны, помогают читателям связать воедино события, описанные в романе, с другой – обнажают условность реальности романа, демонстрируя произвол и безграничную власть повествователя.

Гораздо меньше случаев, когда Олеша в таких обращениях формулирует отношение к персонажам романа:

Как видите, Раздватрис был не глуп по-своему, но по-нашему – глуп (глава 12).

«По-нашему» – так Олеша объединил мнение повествователя с мнением читателей. К концу романа он, вероятно, счел опыт общения с читателем достаточным для такого объединения.

Только однажды Олеша сделал попытку привлечь личный опыт читателей для понимания состояния героини романа (чтобы представить себе, что чувствовала Суок, оказавшись ночью в зверинце):

Попробуйте ночью зайти в конюшню или прислушайтесь к курятнику: вас поразит тишина и вместе с тем вы будете слышать очень много маленьких звуков – то движение крыла, то чавканье, то треск насеста, то тоненький голос, выскочивший, точно капелька, из горла спящей птицы (глава 10).

В других случаях Олеша обращается к читателям, чтобы *привлечь внимание* к особо значимым моментам повествования:

А попугай продолжал делать свой донос. Он передавал действительно то, что слышал ночью. Так что если вас интересует история освобождения оружейника Просперо, то слушайте все, что будет кричать попугай (глава 13).

И представьте себе: даже когда был прочитан приговор, Суок не шевельнулась! (Глава 13).

И последнее «откровение» повествователя – своего рода *улыбка* в весьма драматичный момент появления Суок из-за дубовой двери ящика часового механизма (улыбка *взрослого* человека по поводу *детского* восторга от счастливой развязки?):

«Который час?» – подумал каждый. И вдруг (это уже последнее «вдруг» в нашем романе)… вдруг дубовая дверь ящика раскрылась (глава 13).

* * *

Рассмотрев «парад метафор», игру эмоциональных тональностей и особенности художественного времени в романе, мы обнаружили противоположно направленные и *противоборствующие* тенденции на всех этих уровнях анализа:

центробежную тенденцию, «рассыпающую» роман на самостоятельные и нередко самодостаточные метафорические образы, эмоциональные тональности и отдельные события, не подчиняющиеся хронологии;

центростремительную тенденцию, обеспечивающую объединение отдельных метафорических образов, гармонию эмоциональных тональностей и свободную ориентацию читателя в событиях, рассказанных не по порядку, вразрез с их естественным ходом и хронологией.

Центробежная тенденция ведет к *мозаичности* романа, которая позволяет начинающему читателю, способному за один прием прочитать всего несколько страниц, «с первой попытки» вступить в читательское сотворчество и испытать читательское удовольствие.

Центростремительная тенденция обеспечивает *целостность* произведения и помогает читателю-ребенку *не растерять* разрозненные впечатления, воспринять их перекличку и противоборство в ходе разгадывания причудливой и хитросплетенной романной интриги.

В тех случаях, когда писатель ощущает сомнение в силе центростремительной тенденции, вступает повествователь, помогающий соотнести отдельные события, не упустить из виду накопившиеся *загадки*, сохранить сочувствие к герою, ведущему себя подчас весьма странно.

Схождение противоположно направленных тенденций, диалектика мозаичности и целостности составляют основу художественного воздействия романа на начинающего читателя.

Земля и небо Юрия Коваля (художественный мир повести «Недопесок»)

В сказочной повести «Недопесок», адресованной младшим школьникам, писатель Ю. Коваль смог донести до нас непримиримые (и трагические) противоречия человеческой жизни, лукаво примирив их для маленьких и продемонстрировав принципиальную непримиримость для взрослых. Воля, ведущая к гибели – или убожество сытой жизни в клетке; вольное одиночество – или неволя, скрашенная человеческой лаской и дружеским вниманием? Счастье души – или радости тела? Небо – или земля?!

Противоречия и идея их непримиримости проведены *сквозь* повесть, продемонстрированы Ковалем на всех ее уровнях – сюжетном, композиционном, стилистическом, оттенены игрой эмоциональных тональностей. Противоречия эти отыграны на очеловеченных песцах (первая часть повести), на детях и взрослых (вторая часть), рассмотрены с позиции лирического «я» и с позиции отстраненной вненаходимости. «Правда жизни», суровая практическая необходимость, казалось бы, постоянно одерживает верх в повести (каждому понятно, что на полюсе Наполеона ждет неминуемая гибель, не случайно дети соглашаются вернуть недопеска на звероферму!), однако, по Ковалю, это *ложная ценность*, снимаемая убийственными формулировками повествователя – ну, хотя бы этой: «пожрать и выспаться». «Ковалиная» правда – это, конечно, другое…

Герой, именем которого названа повесть, недопесок Наполеон Третий, вводится в действие «не один, а с товарищем – голубым песцом за номером сто шестнадцать». Сто шестнадцатый сопровождает Наполеона на протяжении первых двенадцати глав (всего в книге 52 небольших главки) – вплоть до того момента, когда оказывается пойманным шофером Шамовым (после чего уходит из повествования). Таким образом, Коваль описывает лишь тот период жизни Сто шестнадцатого, который он провел *на воле рядом с Наполеоном* (в последний раз Сто шестнадцатый «покажется» в последней главе, в неволе – в связи с тем, что на ферму был возвращен Наполеон: «… Маркиз и Сто шестнадцатый метались по клеткам, карябали решетки и глядели не отрываясь на свернувшегося в клубок Наполеона»). Когда судьба разделяет песцов, Коваль не колеблясь следует за Наполеоном, ни словом не обмолвясь о том, как чувствовал себя Сто шестнадцатый на ферме после сделанного им по инициативе Наполеона глотка свободы.

Из сказанного легко заключить, что роль Сто шестнадцатого в повести далеко не главная, а заключается она, судя по всему, в том, чтобы *оттенить* главного героя – Наполеона (он и имеется в виду под словом «недопесок», вынесенным в название повести, что также подчеркивает значимость этого героя). Коваль открыто, с самого начала повести, именно так распределяет роли между героями: повесть начинается с сообщения о побеге Наполеона, и только в следующем предложении говорится о том, что он «бежал не один, а с товарищем – голубым песцом за номером сто шестнадцать».

Уже в первой главе («Побег») задан *многомерный контраст* двух героев-беглецов. Это контраст имен (романтически-возвышенное «Наполеон Третий» – и подчеркнуто-прозаическое «песец за номером сто шестнадцать» – по сути дела, *отсутствие имени*) – контраст, в котором работает даже грамматический канцеляризм «за номером»; это противоположение инициатора и последователя, первого и следующего за ним, ведущего и ведомого (в конце главы сказано: «Наполеон Третий выпрыгнул из клетки и рванул к забору, а за ним последовал изумленный голубой песец за номером сто шестнадцать»).

Контраст этот развивается в главе «Снежное поле», в которой описаны первые шаги песцов на воле. В этой главе Коваль наделяет Наполеона *прошлым* («И вдруг почудилось недопеску, что когда-то, давным-давно, точно так же стоял он среди сверкающего поля…»). Вопреки реальности повести, подчеркнутой в этой же главе («они родились в клетках»), прошлое это оказывается связанным с волей – и эта необъяснимая память прошлого опыта помогает Наполеону *позитивно* принять волю, насладиться ей («Наполеон лег на бок и перекувырнулся… Легко и весело стало недопеску, он бил по снегу хвостом, раскидывал его во все стороны, как делал это давным-давно»). Сто шестнадцатый, напротив, «кувыркаться не стал, наверно, потому, что не вспомнил ничего такого… нервно зафыркал». *Лишенный памяти прошлого*, выписанный Ковалем в полном соответствии с реальностью, Сто шестнадцатый негативно – по крайней мере, с опаской и тревогой – воспринимает впечатления вольной жизни.

В следующей главке («В лесу») находим еще более невероятные воспоминания Недопеска. «Наполеон раскопал в сене пещерку, засунул туда нос. От крепкого сенного запаха закружилась голова. Пахло сено *душными июльскими грозами, ушедшим летом»*. На самом деле, откуда могли быть знакомы недопеску, рожденному и выросшему в клетке, такие «вольные» запахи? Это воспоминание отчетливо пере-

кликается с частыми в рассказах Коваля воспоминаниями лирического героя – *о запахах ушедшего* дорогого сердцу времени года или периода жизни («Сладкой подводной травой и ольховым корнем, осенним ветром и рассыпчатым песком пахла вода из ручья…» – «Вода с закрытыми глазами»; «Друзья станут разглядывать кувшин, хлопать по его звонким бокам и удивляться, почему он пустой. А в комнате запахнет сырой землей, сладкими опятами и дымом с картофельных полей» – «Кувшин с листобоем»). Эта явная близость недопеска и лирического героя Коваля невольно заставляет читателя как бы *перевести этого героя в стан людей* (причем людей, душевно близких Ковалю, мир которых отражен в его произведениях с позиций лирического «я») и тем самым противопоставить Сто Шестнадцатому, а заодно и всем другим героям повести.

Проникать *внутрь* героя, смотреть на мир *его* глазами – привычно для Коваля.

«Как-то вечером шел я по лесной дороге, смотрел, как сверкает снег под последними солнечными лучами, и вдруг понял, что солнце вовсе не старается растопить снег. Оно ласкает снег утром багряными, днем лимонными, а вечером лучами цвета ягоды морошки.

Ласкает его, балует. Ладно уж, полежи, брат, полежи в лесах до весны».

(«Солнце и снег», цикл «Про них»)

Каждую частичку природы Коваль наделяет активностью, мыслями и речью, проникает внутрь – оживляя застывшие метафоры и отталкиваясь от возможностей языка, развивая их:

«Всю ночь держался мороз. За крыши держался, покрытые снегом, цеплялся за сосульки, да не удержался. Сорвался с крыши, укатился в северные овраги.

И сразу потекло все кругом – потекли сосульки, поползли с крыш снежные шапки. Появилась оттепель.

В поле снег пока не поплыл, но вздрогнул и вздохнул. А в лесах закапали с елок мутные капли – настала мартовская оттепель.

Только облака мартовские, еще серо-снежные, еще ледяные, не таяли никак, держали в себе холод, равнодушно плыли над подтаявшей землей.

“У вас там тает, а нас это не касается. Мы – облака морозные, зимние”».

(«Дождь в марте», цикл «Про них»)

Подчеркну: в случае с недопеском речь идет не о простом очеловечивании, когда героям-животным (а также растениям и даже мертвым предметам – в книгах Коваля происходит, если так можно сказать, *тотальное очеловечивание*) приписываются человеческие качества и способности, но о прямом сближении героя, о котором рассказано вроде бы со стороны – по крайней мере, от третьего лица – с лирическим «я» писателя и в целом с мироощущением человека. Не случайно признание Беллы Ахмадулиной («Недопесок – это я …»)[189] и гонения на «Недопеска», сложности в его издательской судьбе, связанные с абсурдным сближением бегущего песца с евреем, рвущимся в Израиль[190]. Конечно, судящие так люди неосознанно ощущали это подспудное сближение и таящуюся таким образом крамолу…

Вспоминая годы своей дружбы с Ю. Ковалем, Т. Бек пишет о противоречивой природе личности писателя:

«Он был сильный и слабый, вспыльчивый и смиренный, капризный, и вольный, и несвободный… единственный на моем веку человек, с полной ненатужной органикой соединивший городское и сельское начала, европейское и скифское, цивилизованное и корневое, Улисса и Садко» 191.

Но особенно явно проступает эта двойственность, *нераздельность несоединимого* в натуре Коваля в другом замечании Т. Бек:

«Он, как я помню, обронил в нашем едва ли не последнем разговоре, что замышляет особую серию миниатюр – разные сухие букеты на подоконниках и чтобы *сквозь букеты* (курсив мой. – *Т. Т.*) был виден (но ими преображен) город. Здесь таилась некая глубоко личная мифологема Коваля…» 192.

Не эта ли *нераздельность несоединимого* (безусловное предпочтение вольного одиночества – и неминуемость гибели в случае его достижения? искушение человеческой лаской – и несовместимость ее приятия с мечтой о воле и неведомой родине?) пронизывает повесть о недопеске, придавая ей щемящую остроту и подспудную (неосознаваемую, но неизбежно проживаемую ребенком) трагичность?

Подобное *единение противоположного* встречается во многих – возможно, наиболее щемящих, важных – произведениях Коваля. В за-

[189] Коваль Ю. «Я всегда выпадал из общей струи». Экспромт, подготовленный жизнью (беседу вела Ирина Скуридина) / Ковалиная книга: Вспоминая Юрия Коваля. М., 2008. С. 353.
[190] Там же. С. 325–328.
[191] Бек Т. Про Юру Коваля / Ковалиная книга: Вспоминая Юрия Коваля. М., 2008. С. 142.
[192] Там же. С. 147

ключительном рассказе цикла «Чистый Дор» («Последний лист») запечатлено переживание неуловимости природы, ее невоплощаемости в искусстве – и вечное стремление художника «ловить» и воплощать ее. В другом рассказе этого же цикла, «Вода с закрытыми глазами», жизнь, ее очарование (пейзаж уходящего дня) увидена *сквозь* идею смерти, воплощенную в образе замерзающей на зиму воды.

В повести «Недопесок» идея свободы, воли дана через осознание ее недостижимости, почти иллюзорности, гибельности. Причем эта недостижимость (а вместе с ней и трагичность жизни) одним героям повести открывается впервые (в первую очередь, это Вера Меринова, наиболее жестко попадающая в *разлом двух правд*, а также остальные второклассники), другие воспринимают ее свысока своего опыта как очевидную жизненную данность (учитель Павел Сергеевич). Все остальные герои разделяют только одну правду и не ощущают трагизма ситуации: дошкольник Серпокрылов живет с *правдой воли*, директора Некрасов и Губернаторов исповедуют *правду клетки*…

Немаловажен также стилистический контраст, который применен Ковалем для описания носителей разных правд. Носители правды клетки (в особенности директора – Некрасов и Губернаторов) изображены в сниженной, а порой даже пародийной стилистической манере («Директор Некрасов снял с головы шапку, махнул ею в воздухе, будто прощаясь с кем-то, и вдруг рявкнул: «Вон отсюдова!»), в то время как недопесок, особенно в период вольной жизни, описан в возвышенно-романтической тональности («… и вдруг почудилось недопеску, что когда-то, давным-давно, точно так же стоял он среди сверкающего поля…»).

Еще один (менее заметный, но при внимательном чтении вполне осязаемый) герой повести – *повествователь* – постоянно и пристально следит за поведением Наполеона, оценивая почти каждое его действие с высокой позиции свободолюбия и пренебрежения к клетке, сытой жизни.

Так, после описания первого знакомства Наполеона с человеческой лаской *(«легкие прикосновения человеческой руки удивили Наполеона, но ничего страшного в этом не было, и вдруг теплая приятная дрожь пробежала по спине»)*, первой трапезы «в домашних условиях» и следующей далее сцены с накидыванием веревки на шею недопеска («Вчерашние щи») следует внесюжетный пассаж, представляющий собой прямое обращение повествователя к своему герою:

«Нет, Наполеон, не убежать вам от плотницкой веревки. Простейший предмет, а легко превращает в собачку свободного зверя. И Пальма, и теплая конура, и вчерашние сытные щи – это только обман, пригодный дворовым собачкам. На север, на север надо было, Наполеон, как раз ведь туда показывает верный компас, рассеченный белою полосой».

В процитированном отрывке нельзя не обратить внимание на местоимение «вам», обращенное к недопеску и, вероятно, поддерживающее гордое имя «Наполеон». Да, повести Коваля (и в целом его творчеству) свойственно тотальное очеловечивание всех и вся, но обратиться к недопеску на «вы», как бы путая его с императором, чье имя он носит… Этого удостоился единственный герой, «я-в-мире» которого исследуется в первой части повести и в значительной степени сближается с мироощущением автора.

Мы видим, что в той точке отсчета, с которой повествователь «судит» Наполеона, свободе противостоит не только клетка (эта оппозиция «отыграна» в той части повести, где действие развертывается сначала на звероферме, а потом в поле и в лесу – первые 13 глав), но и сытая жизнь под опекой человека (заключительные главы первой части повести). Откровенная, грубая неволя на звероферме, с мрачной перспективой «пойти на воротник», во второй части повести уступает место неволе, скрашенной человеческой (а также собачьей и даже детской) бескорыстной заботой и лаской. Актуальные оппозиции закреплены в организации художественного пространства повести (клетка на звероферме – лес, поле; мериновский двор – северный полюс).

Итак, Наполеон не выдерживает искушения «позитивной» неволей и лишается обретенной свободы: клетку тотчас заменяет веревка. Так неволя обнаруживает себя для Недопеска, который тотчас удостаивается упреков повествователя.

Ясно, что глава «Вчерашние щи» заключает в себе кульминационный этап испытаний, выпавших на долю Наполеона. Испытаний, которых герой не выдерживает, а потому наступает конец его вольной жизни.

Любопытно, что Коваль постепенно приводит недопеска к искусу человеческой лаской, предваряя приятие ее знакомством с Пальмой, домашней собакой (глава «Пальма»). Причем Пальма Меринова по воле Коваля оказывается одновременно и грубым существом, поданным несколько иронически («… толстая рябая псина… походила на сосно-

вый чурбак, укутанный войлоком») – чего стоит только фамилия, присвоенная собаке – и в то же время предельно добродушной, принимающей недопеска. Эта ирония в описании Пальмы может быть расценена как подсказка или предупреждение читателю: нет, не это подлинное назначение Наполеона – конура Пальмы Мериновой и жизнь на мериновском дворе. Впрочем, и сама фамилия Мериновых как-то уж слишком резко контрастирует с гордым именем Наполеона… Между тем совершенно иначе настраивает читателя сцена облизывания недопеска Пальмой, откровенно сравниваемая Ковалем с купанием младенца матерью:

«Она высунула огромнейший язык, который был ей явно не по росту, и лизнула Наполеона. Теплым, ласковым и приятным был этот язык. Сравнить его можно было только лишь с корытом, в котором мамаши купают своих младенцев.

Вцепиться в такой язык недопесок никак не мог. Он заскулил, подставляя Пальме живот и платиновые бока, и в один миг превратился из Наполеона Третьего в обычного щенка».

Повествователь, кажется, оправдывает (или, по крайней мере, понимает) своего героя («вцепиться… никак не мог») – и между тем демонстрирует несоответствие его нового положения гордой природе («из Наполеона Третьего… в обычного щенка»; «это только обман, пригодный дворовым собачкам»). Так читатель оказывается перед тем же выбором, в той же точке разрыва, в которую попал недопесок: надеяться, что Наполеон останется у Пальмы – или все же верить, что ему нужно бежать на Север?!

Во второй части повести, в которой описана жизнь недопеска среди людей, в ситуации, когда у Наполеона не было выбора и повествователь уже не мог так строго судить героя, он только сокрушается по поводу его бессилия (глава «На северный полюс»), в очередной раз превознося своего героя и подчеркивая контраст его гордой природы и жалкого положения:

«… Наполеона отнесли на пришкольный участок, сунули в пустую кроличью клетку. Ничего более позорного не происходило до сих пор в жизни Наполеона Третьего! Его, песца с императорским именем, гордость директора Некрасова, платинового недопеска, рвущегося на Северный полюс, назвали Сикиморой и сунули в кроличью клетку. Это было падение! О Наполеон!..».

Можно, вероятно, считать эту очередную реплику повествователя отсылкой к гимну Наполеону (глава «Сто шестнадцатый разрывается

на части») или даже своего рода видоизмененным гимном: характерное обращение «О, Наполеон!..» не открывает, но заключает гимн.

Подчеркну, что отмеченный здесь контраст гордой природы Наполеона (акцентированной, в частности, и именем) и жалкого его положения многократно звучит в повести. В частности, этому способствует пронизывающая всю повесть галерея контрастных – то величественных, то жалких – портретов недопеска («Сто шестнадцатый разрывается на части», «Гора залезает обратно» и др.).

Таким образом, оказывается, что позиция повествователя тверже и последовательней позиции недопеска, не устоявшего перед искусом человеческой ласки. И позиция эта не столь мудра, как правда все понимающего и как бы стоящего над ситуацией Павла Сергеевича. Неужели это правда дошкольника Серпокрылова, облеченная в позицию все видящего и бескомпромиссного взрослого?

Коваль выделяет недопеска из числа всех других героев повести последовательно и разнообразно. Кажется, исключительно для этого он вводит в действие повести старика Карасева («Колеса, которые видит старик Карасев»). Колеса эти Карасев видел вокруг людей, и вдруг…

«На дорогу выскочила из-за угла собачка на веревке (речь идет о недопеске), а за нею бежал дошкольник Серпокрылов.

– Смотри-ка, дед, вон мальчишка слесарев бежит. Неуж и вокруг него есть чего-то?

– А… Вокруг него радуга васильковая с розовым разводом.

– И вокруг собаки есть?

– Ну нет,– сказал Карасев. Вокруг собак не бывает… Они их видят, но сами не имеют. Постой, постой… Что за оказия? Вроде чего-то намечается синеватое! Да это не собака!

Старик Карасев разволновался, достал из кармана очки.

– Эй, Лешка, подь-ка сюда!

– Некогда, дедушка Карасев! – крикнул в ответ Серпокрылов.– На полюс бегу! – И скрылся за углом.

– Странное дело,– взволнованно рассуждал старик Карасев.– Вокруг собак никогда не бывает, а тут что-то синеватое».

Любопытно, что не только наличие или отсутствие «колеса» оказывается значимым в повести Коваля: важен также и его цвет. Так колеса коричневого и салатового цвета Карасев видит вокруг явно не симпатичных ему (и повествователю) людей: это соседка Нефедова и человек, отобравший у Серпокрылова Наполеона. Оттенки синего Карасев

видит в колесах вокруг наиболее одобряемых авторским видением людей (Леша Серпокрылов – «радуга васильковая с розовым разводом»; слесарь Серпокрылов – «колесо цвета увядшей незабудки»). Так Коваль объединяет Наполеона не просто с людьми, но с лучшими из людей.

В повести можно обнаружить и менее явные способы объединения Наполеона с лирическим «я» повествователя и – косвенно – Коваля. Например, это сближение недопеска с Орионом, выступающим в повести в виде своеобразного небесного свидетеля происходящего.

Дело в том, что Орион – любимое созвездие Коваля; писатель подробно и многократно описывает это созвездие в разных произведениях. Ориону посвящена отдельная миниатюра из цикла «Про них».

Орион

Ни весною, ни летом не выходит на небо Орион.

Да ведь летом и без Ориона неплохо: тепло, на деревьях листья и цветы.

Осенью, когда наступают долгие и темные ночи, наконец-то восходит Орион.

Три звезды, наклоненные к земле, это – пояс Ориона, на котором и висит его меч. Четыре звезды по бокам – его руки и ноги.

Орион – небесный охотник, и за ним идут по ночному своду два верных пса – Большой и Малый. А где-то внизу, под ногами охотника, спряталось маленькое созвездие – Заяц.

Не знаю почему, но мне в моей жизни важнее всего Орион.

Сколько в небе созвездий! И Большая Медведица, и Северный Крест, и Волосы Вероники, а я все жду, когда же появится Орион.

Нетрудно подождать два часа, если ждал целое лето.

В главе «Верея», описывая вечер первого дня недопеска на свободе, Коваль вводит в повествование картину восхождения созвездия Орион. Наблюдает восхождение Ориона именно Наполеон (со склона вереи, из пещеры):

«Темнело. Из-за еловых верхушек взошла красная тусклая звезда, а за нею в ряд еще три звезды – яркие и серебряные. Это всходило созвездие Ориона.

Медленно повернулась земля – во весь рост встал Орион над лесом.

О Орион! Небесный охотник с кровавой звездой на плече, с ярким посеребренным поясом, с которого свешивается сверкающий звездный кинжал!

Одною ногой оперся Орион на высокую сосну в деревне Ковылкино, а другая замерла над водокачкой, отмечающей над черными лесами звероферму “Мшага”. Грозно натянул Орион тетиву охотничьего лука, сотка-

ного из мельчайших звездочек, – нацелил стрелу прямо в лоб Тельцу, в полнеба раскинувшему звездные рога».

Этот своего рода гимн Ориону насыщен тем восхищением, тем отношением к Ориону, в котором признается лирический герой Коваля в приведенной выше миниатюре – при этом в контексте главы «Верея» этот восторг приписан Наполеону, единственному наблюдателю восхождения созвездия (не случайно Сто шестнадцатого Коваль заблаговременно «упрятал» в угол: «Сто шестнадцатый… сразу забился в угол. Недопесок свернулся клубком у входа, выставил наружу морду и глянул сверху на лес»).

Знаменательно, что уже через две главы, в главе «Сто шестнадцатый разрывается на части», находим гимн Наполеону, отражающий восторг Сто шестнадцатого:

«… Душа его разрывалась на части. С одной стороны, хотелось перекусить и выспаться, с другой – тянул за собой недопесок, убегающий в открытое поле.

О недопесок Наполеон Третий! Круглые уши, платиновый мех!

Ваша величественная черная морда обращена точно на север, и, как стрела компаса, рассекла ее ото лба до носа белая сверкающая полоса!

Прекрасен, о Наполеон, ваш хвост – легкий, как тополиный пух, теплый, как гагачий, и скромный, как пух одуванчика. Одним только лишь этим хвостом укутай свою шею, вечный странник, и валяй хоть на Северный полюс.

О хвост Недопеска! Ни лиса, ни соболь не похвастаются таким пышным хвостом цвета облака, которое тает в голубых небесных глубинах над березняком или осинником. Торжественнейший хвост, формою похожий на дирижабль».

Сто шестнадцатый выбрал тогда свободу и неизвестность, но его путь туда оборвался очень скоро: уже в следующей главе он был пойман и возвращен на ферму шофером Шамовым.

***

Так в повести «Недопесок», адресованной младшим школьникам, Юрий Коваль создал удивительную и трагическую гармонию *разных правд*, взглянув на мечту о воле с позиции ее недостижимости, гибельности и неодолимой притягательности. Пожалуй, даже исследовал эту

мечту, преломив ее через мироощущение ребенка, подростка, взрослого (включая взрослого-прагматика, носителя *правды клетки*, и *мудрого взрослого,* учителя Павла Сергеевича). Абсолютный идеал этой мечты воплощен в позиции повествователя, по воле писателя Юрия Коваля свысока смотрящего на вполне человеческие слабости главного героя.

Типология детских стихотворений [193]

Детская поэзия, в отличие от произведений классической поэзии, традиционно представленной в программах дошкольных учреждений, адресована детям, в том числе и главным образом – дошкольникам. Классический возраст «от двух до пяти» приходится как раз на то время, когда ребенок ходит в детский сад, а родители не озабочены еще школьными проблемами. И хотя стихи занимают прочное место в системе дошкольного образования, беремся утверждать, что детская поэзия таит в себе богатые неиспользованные пока ресурсы, способные доставить детям подлинное эстетическое удовольствие и одновременно заложить основы культуры художественного восприятия. Важно только, чтобы стихи эти были подобраны «по росту», а педагоги понимали, как с этими стихами обратиться к ребенку, какие задачи поставить, как организовать восприятие.

Необходимо особо подчеркнуть, что речь идет именно о *детских* стихах – то есть тех, что написаны *специально для ребенка детскими* поэтами, психологически точно учитывающими особенности возраста. Причем эта детскость у настоящих детских поэтов связана не только (и не столько!) с *не*опытностью ребенка, *не*значительностью его жизненного опыта и с другими *«не»*, но в первую очередь с *преимуществами* возраста: живостью игрового начала, образным восприятием мира, свежестью переживания слова (в том числе и его звуковой формы), склонностью одушевлять мир предметов, отсутствием поэтических штампов (которые нередко нарабатываются в школе) и открытостью к новым впечатлениям, эмоциональной чуткостью.

Чтобы педагогу легче было сориентироваться в разнообразном мире детской поэзии, представим свое видение *типологии детских стихов*, а проще сказать, попытаемся разобраться в том, какими бывают детские стихи – *по характеру текста и тем установкам*, которые

[193] Типология разработана в соавторстве с Т. В. Новохатской.

поэты воплотили в том или ином поэтическом произведении. Подчеркнем: типология эта никак *не связана с тематикой* стихов, полностью независима от нее.

Предлагаем рассмотреть три группы детских стихов, которые условно назовем *игровыми*, *образными* и *лирико-философскими*.

Игровые стихи

В *игровых* стихах поэты затевают с детьми ту или иную игру, как бы предлагая детям сыграть в нее, предварительно разгадав правила игры (а как без этого сыграешь?). Такие стихи есть почти у всех детских поэтов.

Вот два игровых стихотворения современной поэтессы Юнны Мориц.

Гуляли у реки

Великое Мумукало,
Великое Мяукало
С известным Кукарекало
Гуляли у реки.
А славное Чирикало
Им песенки чирикало
Про лошадь Игогокало,
Что рядом или около
Всегда кусочек сахара
Возьмет с моей руки.

Лимон Малинович Компресс

Когда я с дерева слезал,
Меня бы крокодил слизал,
Но чудом спас меня профессор
Вагон Вагонович Вокзал.

Вагон Вагонович Вокзал?
Ты что-то странное сказал.
А на волнах тебя качал
Арбуз Арбузович Причал?

Арбуз Арбузович Причал?
Таких я что-то не встречал,
Но передал тебе привет
Диван Диваныч Табурет.

Диван Диваныч Табурет?
Ты простудился, это – бред?
Простуду вылечит профессор
Дельфин Дельфиныч Винегрет.

Дельфин Дельфиныч Винегрет?
Ты сам простудой перегрет!
Куда наш детский врач исчез –
Лимон Малинович Компресс?!.

Лимон Малинович Компресс?
Он едет в лифте через лес,
И едет в лифте по реке
Он с чемоданчиком в руке.

В первом стихотворении игра довольно простая. В нем незамысловатый сюжет (корова, кошка, петух гуляли у реки, а воробей – ну или

другая птичка – насвистывала им песенку о том, что можно покормить лошадку сахаром с руки) «затуманен» столь же незамысловатыми словесными головоломками. Головоломки заключаются в переименовании героев стишка – коровы, кошки, петуха, птички, лошадки. Этим знакомым маленькому ребенку животным присвоены необычные имена – имена не в смысле кличек, а как новые наименования, слова, которыми они называются. Корова превратилась по воле поэтессы в *мумукало*, кошка – в *мяукало* и т. д. Этим стихотворение немного напоминает загадки со словами-заменами: «Из кустов шипуля, за ногу тяпуля (змея)». Однако весь «фокус» стихотворения заключается не в расшифровке слов-замен (как в загадке), а в удивлении, удовольствии от самого переименования, в возможности переименовывать все новых и новых потенциальных персонажей стиха (гавгавкало, хрюхрюкало, крякрякало и др.), в комическом эффекте этих переименований, в игре по заданной и совершенно прозрачной словообразовательной модели.

Модель эта – присоединение к звукоподражательному слову частички «-кало» или «-ало» (мяу-кало, чирик-ало) – или же просто превращение глагола прошедшего времени среднего рода в существительное – трудно сказать! – с легкостью интуитивно вычленяется ребенком. Он легко продолжит ряд превращений, сыграет тем самым в предложенную поэтессой игру. А попутно получит урок грамматики, все с той же легкостью разобравшись в том, что в пятой строке «Чирикало» – это птичка (существительное), а в шестой слово «чирикало» обозначает действие этой птички (глагол). Это, безусловно, грамматическая пропедевтика, дотерминологическое «нащупывание» грамматических категорий.

Легкость игры, предложенной поэтессой, ее доступность маленькому ребенку определяется тем, что игра эта опирается на широко представленную в нашем языке модель образования имени существительного от глагола: пугать – пуга*ло*, покрывать – покрыва*ло*, жалить – жа*ло*, светить – свети*ло* и др. На память приходит и популярный советский мультфильм «Чучело-Мяучело»; по данным «Википедии», «после выхода этого мультфильма само выражение «чучело-мяучело» стало крылатой фразой. Многие родители в шутку называли так своих детей, когда они вели себя не слишком хорошо и необходимо было их за что-то пожурить».

Заметим попутно, что стихов с подобными переименованиями знакомых существ и предметов в детской поэзии немало: вспомним хотя бы английскую народную песенку «Котауси и Мауси» в переводе К. Чуковского (здесь игра спровоцирована звучанием английского слова mouse):

Жила-была мышка Мауси
И вдруг увидала Котауси.
У Котауси злые глазауси
И злые-презлые зубауси.

Подбежала Котауси к Мауси
И замахала хвостауси:
«Ах, Мауси, Мауси, Мауси,
Подойди ко мне, милая Мауси,
Я спою тебе песенку, Мауси,
Чудесную песенку, Мауси!»

Но ответила умная Мауси:
«Ты меня не обманешь, Котауси!
Вижу злые твои глазауси
И злые-презлые зубауси!»

Так ответила умная Мауси –
И скорее бегом от Котауси.

Стихи эти неизменно встречаются детьми веселым смехом, а затеянная в них игра со словами естественным образом присваивается детьми. Причем присвоение может происходить механически, с минимальным творческим вкладом ребенка – тогда просто придумываются новые слова-замены (ногауси, спинауси и др.) – или с более значительным творческим вкладом: дети могут продолжить стихотворение или придумать новый принцип для слов-замен (Жила-была мышка Мышенция, И вдруг увидала Кошенцию и т. д.).

Стихотворение «Лимон Малинович Компресс» обыгрывает актуальную для ребенка и достаточно сложную для него модель «фамилия, имя, отчество», которой взрослые приучают его пользоваться с ранних лет (в обращениях к воспитателю, например). Мориц «прячет» игру в несколько абсурдный (небыличный) сюжет. Однако внимание приковано к словесной игре, которая по своей неожиданности и странности превосходит причудливость описываемых событий, отвлекает от них. Меняющиеся фамилии, имена и отчества профессора-доктора (или нескольких профессоров – не совсем ясно!) устроены намного проще, чем обычные фамилии-имена-отчества. Во-первых, все они строятся из знакомых детям слов, у которых есть известные им значения (вокзал, лимон и др.) – в отличие от обычных фамилий-имен-отчеств, часто состоящих из неизвестных детям слов (Константин, Иннокентьевна, Евдокия, Златоустова и др.), почти всегда лишенных значения (кроме редких имен типа Роза, Лев, причем их значения не имеют отношения к людям, которым они принадлежат). Во-вторых, имя и отчество здесь чаще всего совпадают (Вагон Вагонович и др.). В третьих, имя, отчество и фамилия здесь оказываются связанными между собой по значению (Диван Диваныч

Табурет, Лимон Малинович Компресс) – хотя это и не обязательно (Дельфин Дельфиныч Винегрет).

Словообразовательные игры, представленные в рассмотренных примерах – самые распространенные в детских стихах. В них часто прячутся *игры со значением слов*, также нередкие в детских стихах: «Когда я с дерева *слезал*,/Меня бы крокодил *слизал*» (омофоны – пишутся по-разному, значат разное, но звучат одинаково) и др. Менее распространены в стихах *фонетические игры*, приковывающие внимание ребенка к звучанию слова, нередко (как и в словообразовательных играх) через его деформацию, нарочитое (и, как правило, смешное, веселое) искажение.

Григорий Кружков
(по мотивам Спайка Миллигана)
Грюши

Вы когда-нибудь Ели грюши?
Нет, не груши,
А именно грюши?
Это истинный деликатес!

Грюши с виду
Длиннее и уже,
Но не хуже,
Чем груши дюшес.

Тот, кто кюшал
Когда-нибудь
Грюши,
Никогда не забюдет
Их вкюс.
Я поставлю пятерку им
С плюсом
И добавлю
еще один плюс!

Эти грюши
Выращивать трюдно,
Нужен тонкий
И тщательный

Трюд.
Но зато
Удивительно людно
На базарах,
Где их продают.

Здесь сначала деформируется одно слово, точнее, один звук [р] (превращается в [р’]), но далее поэт «увлекается» игрой и подменяет мягкими практически все согласные звуки, стоящие в положении перед гласным [у]. Ярко и весело актуализируется признак твердости/мягкости согласных, провоцируется игра в превращение твердых звуков в мягкие.

Игры со словами – или лингвистические игры – самые распространенные в детской поэзии. Однако встречаются игры *с формой организации стихотворного текста, с ритмом и рифмой.* Яркий пример – два стихотворения С. Михалкова «Всадник» и «Одна рифма» (считаем возможным не приводить тексты этих стихотворений, ставших хрестоматийными с советских времен). Оба они строятся на формировании *читательского ожидания*, которое в одном случае настроено на присутствие точной рифмы и строгого ритма («Всадник»), а в другом случае – на отсутствие рифмы («Одна рифма»). Из более новых примеров приведем стихотворение современного поэта Вадима Левина.

Вадим Левин
(из Майкла Розена)
Я встретил собаку

Недавно за свалкой старья у вокзала
Я встретил собаку по имени Том.
Собака меня совершенно не знала,
И я с ней практически был не знаком.

Недавно за свалкой старья у вокзала
Я встретил собаку по имени Джим.
Ни слова привета она не сказала,
Как будто я был совершенно чужим.

Недавно за свалкой старья у вокзала
Я встретил собаку по имени Джек.
Собака, увидев меня, убежала,
Хоть я не такой уж плохой человек.

Недавно за свалкой старья у вокзала
Я встретил собаку по имени Фред.
Собака вареную кость догрызала,
А я торопился на званый обед.

Недавно за свалкой старья у вокзала
Я встретил собаку по имени Дог.
Собака с улыбкой хвостом завиляла,
А я захотел завилять, да не смог.

Недавно за свалкой старья у вокзала
Я встретил собаку по имени Жак.
Собака без дела на травке лежала,
А я сочинял вам стихи про собак.

Недавно за свалкой старья у вокзала
Я встретил собаку по имени Джейн.
Собака, подумав, меня покусала
За то, что о ней написал я нескладно.

Последняя строчка нарушает читательское ожидание, сформированное в результате единообразия предшествующих шести строф: последняя (четвертая) строка каждой строфы должна укладываться в ритм стиха и рифмоваться со второй строкой. Легко вычленяется и еще одно правило: первые две строки всех строф почти одинаковые, разница только в кличке собаки. Появляется новая кличка – требуется новая рифма, новое завершение строфы. Получается игра: придумай новую кличку, заверши строфу! Взрослый может и сам предложить кличку, дети должны будут придумать подходящую концовку. Игра активизирует свойственное ребенку чувство ритма, «открывает» рифму, которая раньше скорее всего не была заметна, актуальна для ребенка.

Очень популярны в детской поэзии (в особенности в стихах, восходящих к жанру народной небылицы) разного рода *игры с жизненным материалом*. Механизм восприятия ребенком текстов этого типа, остроумно названных К. Чуковским «лепыми нелепицами», блестяще описан им в книге «От двух до пяти» (глава «Лепые нелепицы»). Однако некоторые из этих текстов представляют собой такую игру, правила которой легко заметить, подхватить, в которую можно и хочется «сыграть».

Пример такого текста – переведенная Чуковским английская народная песенка.

Скрюченная песня

Жил на свете человек,
Скрюченные ножки,
И гулял он целый век
По скрюченной дорожке.

А за скрюченной рекой
В скрюченном домишке
Жили летом и зимой
Скрюченные мышки.

И стояли у ворот
Скрюченные елки,
Там гуляли без забот
Скрюченные волки.

И была у них одна
Скрюченная кошка,
И мяукала она,
Сидя у окошка.

А за скрюченным мостом
Скрюченная баба
По болоту босиком
Прыгала, как жаба.

И была в руке у ней
Скрюченная палка,
И летела вслед за ней
Скрюченная галка.

Продолжая художественную логику английской песенки, естественно продолжить «скрючивание», пополняя скрюченный мир все новыми и новыми предметами; попутно можно подхватить незамысловатый ритм песенки и ее несложную рифмовку. Песенка может спровоцировать и другую игру, например, все может становиться не скрюченным, а маленьким, тоненьким, ласковым, новеньким и т. д.

Образные стихи

Образность – одно из базовых свойств искусства, причем не только словесного. Детская поэзия дает блестящие возможности сформировать у детей опыт восприятия поэтических образов, сначала самых простейших, но постепенно становящихся все более сложными и неожиданными. Важно лишь отобрать волнующий ребенка, близкий ему материал.

Светлана Пшеничных
Ежиная семейка

Елка будто бы
Ежиха,
А под елкой
Тихо-тихо
Стайкой
Маленьких ежат
Шишки бурые
Лежат.

Здесь предметом поэтического изображения стала *елка с шишками*, в которой поэтесса заметила сходство с *ежихой с ежатами*. Действительно, елка похожа на ежиху тем, что колючая, вся в иголках; однако в стихотворении на первый план выходит другое: шишки для елки – как маленькие детки (они ведь действительно от нее родились, и ветки елки опущены вниз, как бы окружая, оберегая упавшие шишки), как ежата для ежихи… Согласитесь, в обычной жизни нам вряд ли приходило в голову *так* посмотреть на елку, сквозь идею материнства. Это и есть поэтическое впечатление, рождающее сопереживание, делающее наше восприятие мира более тонким и одухотворенным.

Вот подобное – элементарное – но какое удивительное и неожиданное – стихотворение Владимира Орлова:

Шепчет солнышко

Шепчет солнышко листочку:
– Не робей, голубчик!
И берет его из почки
За зеленый чубчик.

Обычное природное явление – выход молодых листочков из почек весной – представлено здесь как обращение солнышка к листочку, ше-

пот солнышка; листику страшно, а солнышко успокаивает его, вытаскивает из почки за «чубчик» (кончик листика, высунувшийся из почки наружу). Все одушевлено, наделено чувствами, отношениями; все рождает эмоциональный отклик, сопереживание. Воспринять такое стихотворение – значит увидеть эту картинку глазами поэта, представить себе, вообразить: как это – у листика чубчик, почему? Почему солнышко шепчет – не говорит, не требует? Почему листик робеет? Наверное, страшно… из темной почки – наружу? В каком-то смысле ребенок переживает состояние листика, откликается на него, сочувствует, подбадривает его вместе с солнышком. Ведь всем известна сила детской эмпатии…

В приведенных примерах мы встречаемся со *зрительными (визуальными) образами*. Но в детской поэзии широко распространены также *образы звуковые*, создающие звуковое впечатление. В качестве примера приведу стихотворение Ренаты Мухи «Ужаленный уж».

Бывают в жизни чудеса –
Ужа ужалила Оса.
Она ужалила в живот,
Ужу ужасно больно, вот.

А доктор Еж сказал Ужу:
«Я ничего не нахожу,
Но все же, думается мне,
Вам лучше ползать
На спине,
Пока живот не заживет.
Вот».

Нарочитый повтор звука [ж] создает впечатление жужжания осы, подобно тому, как в стихотворении В. Орлова «Ворона» повторение звуков [к] и [р] (в разных сочетаниях) передает звук каркающей вороны.

– Кра! –
Кричит ворона. –
Кража!
Караул!
Грабеж!
Пропажа!

Вор прокрался
Утром рано!
Грош украл он
Из кармана!

Картонку!
Пробку!
И красивую
Коробку!
– Стой, ворона,
Не кричи.
Не кричи ты,
Помолчи.
Жить не можешь
Без обмана –
У тебя ведь
Нет кармана.
– Как?! –
Подпрыгнула ворона,
И моргнула
Удивленно:
– Что ж вы раньше
Не сказали?!
Кар-р-раул!
Кар-р-ман!
Укр-р-рали!

Детям будет интересно прочитать такие стихи, подчеркивая (выделяя голосом, растягивая) звуки, работающие на создание звукового образа, буквально заставить осу жужжать, а ворону – каркать! Возможно, при поддержке педагога, дети отыщут и другие слова, которые пригодились бы поэтам для создания звукового образа осы (**ж**утко, ле**ж**ит и др.) или вороны (се**кр**ет, **кр**ыло и др.).

В других случаях звуковой образ создается с помощью специальных зукоподражательных слов – эти слова («ко-ко-ко», «хрю-хрю» и др.) очень популярны в речи детей, в фольклоре и стихах для детей – вспомним хотя бы сказки Чуковского «Путаница», «Телефон» и «Муха-цокотуха», изобилующие подобными звукоподражаниями. Но иногда поэты создают оригинальные (не существующие в повсед-

невной речи) слова такого рода – как, например, в стихотворении Ирины Пивоваровой:

Что случилось утром

Ранним утром
Таррарам
Раскатился по дворам,
Раскатился, покатился
По дворам и по садам,
По садам и по полям,
По полям и по лесам,
По лесам, по небесам –
Тар-ра-ра-а-м!

А за ним
На всех парах
Мчался грозный
Бумбаррах…
Бум-бар-рах!
Бум-бар-рах!
Грозный, громкий
Бумбаррах!

Как схватились,
Как сцепились
Таррарам
И Бумбаррах,
Рассердились,
Бились, бились –
Ну и страх!
Испугались небеса –
Лили слезы три часа.

Любопытно, что поэтесса не просто имитирует в звукоподражательных словах звук грома, но и присваивает раскатам грома звукоподражательные имена (в конце стихотворения появляется зрительный образ: дождь как слезы, плач небес). Подобное звукоподражательное словотворчество встречаем во многих стихах Юнны Мориц («Тумбер Бумбер», например), Вадима Левина (вспомним Чириктю и Мяуктю!),

Михаила Яснова и других детских поэтов. Дети легко понимают звукоподражательные изобретения, сигнализируя об этом веселым смехом или понимающими улыбками. Причем такие стихи, демонстрирующие свободу обращения с языком и поэтическую выдумку, раскрепощают детей, позволяя им самим озвучивать мир по своему усмотрению, создавать собственные звукоподражательные образы.

Лирико-философские стихи

Стихи, которые мы отнесли к этой группе, обладают лирическим или философским подтекстом, скрывают под несложным и понятным ребенку внешним сюжетом или описанием потаенный и сложно выражаемый словами смысл или переживание, впечатление.

Ирина Пивоварова

Разговор с сорокой

Я сороке сказала:
– Сорока,
Погости у меня
Хоть немного!
Я на печке
Тебя поселю,
Мягкий коврик
Тебе постелю,
Сладким чаем
Тебя угощу,
А потом
У тебя
Погощу.

– Нет уж, нет уж!
Сорока сказала.–
Погости
У меня ты
Сначала!
Я на ветке
Тебя поселю,
Теплый мох я
Тебе постелю,

Самым вкусным
Жуком
Угощу!
А потом
У тебя
Погощу.

В этом «симметричном» стихотворении все понятно ребенку: человек (девочка?) разговаривает с сорокой (это привычно для ребенка в стихах – разговор с птицей, жучком, солнышком и т. д.), приглашает сороку в гости – но сорока отказывается, к себе зовет! Смешно немного, конечно: сорока предлагает поселить человека на ветке и угостить жуком! Но за этим диалогом прячется достаточно сложный и глубокий для малыша смысл – мы все любим то, что нам привычно, и часто не понимаем, что другим требуется совсем другое; а то, что ценим мы, кому-то оказывается безразлично, смешно или глупо… Что мы все разные и не всегда понимаем друг друга – стоит ли продолжать попытки выразить словами неуловимый поэтический смысл?

Лирический подтекст явственно ощущается и в другом (тоже «симметричном»!) стихотворении Ирины Пивоваровой:

В Австралии далекой

В Австралии далекой
Есть птица
Кукебурра.
Когда она встречает
Утренний
Восход,
Она смеется громко
И радуется
Бурно,
И прыгает по веткам
Задом наперед.

В Москве,
На Первой Брестской,
Живет Петрова Шура.
Она, как только встанет,
Смеется

И поет.
С утра, как просыпается,
В постели
Кувыркается
И прыгает
По комнате
Задом наперед.

В стихотворении, предметный план которого вполне понятен малышу, изящно выражена идея радости бытия, счастья, бодрости, восторга (и в далекой Австралии, и в Москве, и неведомая птичка, и вполне понятная Шура одинаково радостно встречают новый день).

Необходимо отметить, что многие стихи объединяют возможности всех представленных групп, сочетая в себе элементы игры, образные «превращения» и лирический подтекст.

Михаил Яснов

Ути-ути

Под березой,
Под осиной,
Шевелясь едва-едва,
Будто выводок утиный,
По реке плывет листва.

– Не забудьте, не забудьте
Возвратиться к нам весной!..
Ути-ути!.. Ути-ути…
Утихает мир лесной.

И стоят деревья-мамы,
И тревожно шелестят,
И глядят на самых-самых
Желтых
маленьких
листят…

Наиболее ярко в этом стихотворении представлена, конечно, образность: плывущая по воде листва воспринята как утиный выво-

док! И действительно, своей легкостью, кучностью, подвижностью, ну и конечно же желтым цветом осенние листья, плывущие по воде, очень похожи на стайку маленьких плывущих утят… Живо и неожиданно, и точно! Но вот и игровое слово: «листят»! Сплелись, срослись два слова: «**лист**ьев» и «ут**ят**»! К корню «лист» присоединился суффикс «-ят», служащий для образования множества слов, обозначающих детенышей («ребята», «козлята», «слонята» и др.). И эта игра поддержана еще одним образом: деревья-мамы. Ну а листята, конечно, их дети! А вот и лирический подтекст: деревья-мамы прощаются с уплывающими листятами, надеясь на возвращение весной, и свои листята – самые-самые (любимые, дорогие – а не самые желтые, недаром же перед словом «желтых» обрывается строка).

В заключение подчеркнем, что каждая группа стихов (игровые, образные, лирико-философские) предполагает особые способы восприятия, разные реакции детей. А это значит, что и взрослые должны по-разному организовать это восприятие, предложить детям в одном случае «сыграть» в затеянные поэтами игры, в другом – вообразить (прожить, представить себе, возможно, даже нарисовать или как-то иначе воплотить, исполнить) созданные поэтами образы, в третьем – задуматься над спрятанными за строчками стихов смыслами. Однако это уже методическая проблема, решение которой выходит за рамки настоящей статьи.

Учебно-методическое пособие

Троицкая Татьяна Сергеевна

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СЛОВЕСНОСТИ

Авторская редакция

Художник Анна Киркинская

Редактор *Дубовец В. В.*
Оформление обложки *Удовенко В. Г.*
Компьютерная верстка *Дорожкина О.Н.*

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования МПГУ
119571, Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446.
Тел.: (499) 730-38-61
E-mail: izdat@mpgu. edu

Подписано в печать 24.10.2014. Формат 60x90/16.
Бум. офсетная. Печать цифровая. Объем 9,5 п. л.
Тираж 500 экз. Заказ № 339.

ISBN 978-5-4263-0171-9

