«Детское письмо» и его специфика

Постановка проблемы «детского письма» стала возможной лишь после признания особого способа детского бытия в мире и способности ребенка к саморепрезентации, в том числе вербальной. Выделение истории детства («childrens' studies») в особую область исторического знания предполагало не только изучение ребенка в историческом прошлом, но и изучение самого этого прошлого, увиденного, осмысленного и запечатленного детьми. Отсюда – особое значение «детского письма» как феномена, и особые подходы к его изучению, принципиально отличные от охарактеризованных еще Л.С.Выготским «традиционных» способов анализа детской речи, письма и чтения, сводившихся к разложению «сложных образований и процессов... на составные элементы», прекращению их существования «как целого, как структуры» и замене их «процессами более элементарного порядка»¹.

По существу своему «детское письмо» представляет собой приобщение («научение»), «стремление» ко взрослому письменному канону и одновременно тяготение к детскому речевому стандарту, желание сохранить и закрепить его «на письме», иначе говоря, текстуализацию детских дискурсивных практик. «Детское письмо» обычно и вместе с тем маргинально, это «другое» письмо, стремящееся стать «своим». Оно есть соотношение детского и взрослого в их неравномерности, постепенном выравнивании, а затем в вытеснении и замещении одного другим. Причем корреляция между взрослым и детским может быть весьма неожиданной и неочевидной. Например, столь распространенные «тайные» детские языки², семантически представляющие собой обычно лишь прибавление к каждому слогу известного лишь «посвященным» дополнительного слога или простую «тарабарщину», есть ни что иное, как по-детски изобретательный способ изолироваться от взрослого мира, сделать свою жизнь «непрозрачной», и в то же время привнести взрослую «непонятность» в детский языковой мир, повысив его статус и уравняв его по значимости с языковым миром взрослых.

Если попытаться определить основную концепцию «детского письма», то таковой является концепция детского авторства. Она, в свою очередь, определяется по возрастному принципу и оказывает системообразующее воздействие на прочие характеристики детских текстов (содержание, жанр, структуру текста, его стиль). Отсчет, вероятно, следует начинать с первых шагов ребенка по обретению письменных навыков и способов самовыражения до момента полного (но не окончательного) приобщения к взрослому письменному канону. Канон этот как некий нормативный образец, как категория по определению устойчивая и незыблемая, есть на самом деле явление подвижное, исторически, социально и политически обусловленное и зависимое, как с точки зрения формы, так и с точки зрения содержания. Изживание детской «примитивизации» письма и освоение взрослой письменной культуры

может произойти в разном возрасте, а может не произойти совсем. И многое здесь зависит не только от уровня грамотности (и шире – образованности, поскольку именно образование является одним из наиболее важных механизмов приобщения к существующему языковому канону), но и от степени востребованности письменной практики в пространстве повседневности. Даже вторая половина XX в. – период «всеобщей грамотности» населения страны Советов – дает многочисленные примеры взрослых «примитивных» текстов, положение которых в пределах общего советского мегатекста отнюдь не назовешь маргинальным.

С другой стороны, образцы «детскости» во «взрослой» культуре, в том числе и в языковой, в том числе и в письменно фиксированной, не являются исключением. Так, Ф.Арьес указывал на открытие детской речи как феномена уже с конца XVI века и приводил примеры использования «детских выражений» (слов, употреблявшихся кормилицами при общении с детьми) во «взрослом» письме того времени³. Позднее возникают так называемые «пуерилистские», симплифицированные литературные тексты, написанные, как правило, профессиональными писателями для детей, про детей и часто – от имени детей, с применением характерного детского стиля письма, а иногда – и самой эпистолярной формы⁴.

Русское традиционное мышление часто сближает «детскость» со «святостью» и наследует стереотипизированный образ ребенка как носителя и глашатая «правды» и «истины»⁵ («Устами младенца глаголет истина»), которая, соответственно, выражается в детском недискредитированном языке, в детском «правдивом» письме. В авангардизме начала XX в. детское и взрослое часто менялось местами, что находило свое выражение не только в семиотике костюма и моды того времени, но и в воспроизведении и имитации взрослыми детских вербальных и невербальных форм общения (язык, интонации, мимика, жесты). Культура 1920-х гг. вообще была насыщена «детскими» чертами и элементами: от «матросок» и воспроизводивших длину детских платьев укороченных юбок до возведения «детскости» в основу философии любви и художественного творчества (в том числе, и письма, «писания», «сочинительства» как игры) и новых направлений в искусстве (например, дадаизма).

Большое внимание стало уделяться особенностям детской устной и письменной речи. Зарождается онтолингвистика как отрасль языкознания, изучающая специфику понимания и использования языка детьми. Конец XIX - начало XX вв. назван лингвистами периодом «дневниковых штудий», поскольку в это время появляются специальные дневниковые записи речи детей (см., например, дневник А.Н.Гвоздева), плавно переросшие в конце 1920-х гг. в «штудии кросс-секционные» (сопоставление образцов речи детей), а к 1960-м гг. – в «штудии срезовые лонгитюдные» как динамические сопоставления образцов речи детей. Немаловажную роль в изучении «детского письма» в России сыграли в первые десятилетия XX в. русские педологи, собиравшие и изучавшие образцы русского «детского письма».

Эпатаж, заумь, каламбуры, другие стилистические вольности, столь близкие детской душе и детской речи, становятся основой талантливых произведений литературно-художественного творчества для детей и носят своеобразный протестный характер по отношению к «официальному» языку власти. И в сталинский, и в постсталинский период ряд писателей и поэтов (прежде всего, детских) пытались в условиях жесточайшей цензуры уйти за границы властного языкового канона в область свободной, словесной «детской» игры (К.Чуковский, Д.Хармс, Б.Заходер, Г.Остер и др.)⁶.

На языковом «пуерилизме» была основана большевистская «преобразовательная» лингвистическая политика первых лет советской власти, облекавшая властный дискурс в доступные языковые формы, понятные и близкие детям, поскольку обретавшие «советскость» массы «простого трудового народа» были по большому счету теми же самыми детьми. Внимая революции, они обожали «простого» Демьяна Бедного с его пропагандистскими «полудетскими» интонациями и образами и отстранялись от «сложного» Александра Блока⁷.

Господство «префигуративной» культуры на протяжении всего XX в. как основного типа культуры с точки зрения преемственности поколений не могло не сказаться на манере «говорения» и «письма» взрослых⁸. Реальный мир строился на основе языковых норм подростковой языковой субкультуры⁹. Такая характерная особенность «детского письма», как «отход», а подчас и прямое пренебрежение рутинными языковыми моделями и стандартами и активное усвоение и распространение социальных и бытовых языковых новшеств, всегда учитывалась во властной лингвистической политике. Она может быть рассмотрена на примере раннесоветского и постсоветского «языковых взрывов», когда языковые новшества, активно усваиваемые и воспроизводимые детьми как в устной, так и в письменной традиции, зафиксировались и обрели статус устойчивых языковых норм.

После Октября 1917 г. детей, в отличие от большинства взрослых, можно было сразу научить писать, говорить и думать «по-советски». Этому служили и школьные учебники, и словари, и специальные пособия, выпускавшиеся в помощь юнкорам (пикорам)¹⁰. Аналогичная ситуация сложилась в постсоветский период, когда потоки сниженной, а часто и жаргонной лексики вышли за пределы подростково-молодежной субкультуры и активно проникли в те сферы, которые требовали особо выразительной языковой экспрессии – прессу, телевидение, публицистику, политическую полемику¹¹. Теперь в речи не только наиболее «продвинутых», но и «отстойных» взрослых можно встретить молодежное «прикинь» и «не парься», «прикольно» и «стремно», «зашибись» и «втыкаешь».

Термин «письмо» многозначен. Он несет в себе разный смысл и может быть предан посредством разных понятий и значений: как система графических знаков, как средство, используемое при написании («script»); как сам процесс писания («scription»); как готовый ре-

зультат писания («text»); как коммуникативное средство, включая письмо как разновидность нарративного источника, как эпистолярный жанр («letter», «message»); как вид творческой деятельности, как «сочинительство» («writing») и др. 12 «Детское письмо» также присутствует в детском мире и как результат, и как средство, и как процесс. Этот процесс, безусловно, контролируется взрослыми и используется как средство социализации и воспитания ребенка. Исходя из степени влияния взрослых на «детское письмо», оно может быть «обязательным», «школьным», и «свободным», «спонтанным». В «школьном» письме авторское детское Я находится обычно в подавленном, даже угнетенном состоянии. Некоторые современные исследователи детских текстов даже соотносят школьные письменные практики с религиозной схоластикой, где школьные учебники «по письму» выступают как «детерминация доктрины», сама практика школьного «писания» – как «литургии», а школьные тетради – как индивидуальное пространство для «духовных упражнений» 13.

Как отмечал Ф.Арьес, в позднее средневековье и раннее новое время письмо и чтение представляли собой две самостоятельные образовательные традиции. Они существовали и преподавались отдельно: чтение было отнесено к литературной и религиозной культуре, письмо – к ремеслам и коммерции¹⁴. Приказной писец XVI-XVII вв. или писарь XVIII-XIX вв. в России едва ли могли быть отнесены к категории «образованных» и «культурных» людей и тем более – к элите российского общества. Нищенское жалование, бесправное положение, практически полное отсутствие перспективы служебного роста делали писцов своеобразными париями в системе российского бюрократического аппарата. Для подготовки писарей существовали особые писарские классы, учреждавшиеся при управлениях уездных воинских начальников: кандидаты подбирались обычно из новобранцев¹⁵. Другим источником комплектования штата писарей были школы солдатских детей: родители вынуждены были пускать своих чад по «чернильной части» лишь из глубокой нужды¹⁶. Великолепное описание того, как готовили писарей в николаевской России содержится в рассказе А.И.Куприна «Царский писарь» (1919).

Элементы «творческого», «спонтанного» письма в школе становятся более очевидными на протяжении XIX в., когда стало практиковаться написание сочинений вначале на «полусвободную», а затем и на «свободную» («вольную») тему. Принципиальные же изменения по отношению к детскому вербальному творчеству восходят к рубежу XIX-XX вв. 17

В дореволюционной русской школе написание сочинений на свободную тему часто имело практическое значение: текст предлагалось изложить в форме личного письма, чтобы выработать у ребенка соответствующие бытовые навыки¹⁸. В советской начальной школе «письмо» существовало как специальный предмет, нацеленный на овладение не просто письменными, но даже каллиграфическими навыками: дети писали по прописям, долгое

время (вплоть до 1970-х гг.) в начальной школе запрещено было пользоваться шариковыми ручками, чтобы «не испортить» еще не сформировавшийся детский почерк.

Неизбежная зависимость «детского письма» от взрослой культуры носила и откровенно выраженный материальный, предметно-вещественный характер, поскольку носители текста и средства письма производились взрослыми. Сама возможность не просто писать, а надолго фиксировать написанное во многом зависела от обеспеченности ребенка материалами письма и его орудиями. На протяжении советского периода можно выделить не один хронологический отрезок, когда дети вообще были лишены канцелярско-письменных принадлежностей или испытывали в них крайнюю нужду. Достаточно вспомнить время советского «бумажного кризиса» рубежа 1910-1920-х гг., когда, по свидетельству современника, бумага была настолько «остродефицитна», что «специальными приказами по всем учреждениям запрещалось писать размашисто, оставлять поля и незаполненные изнанки. Предлагалось применять в качестве писчей бумаги все сколько-нибудь на нее похожее. В дело шел каждый листок, использованный всего с одной стороны и, значит, чистый с изнанки» 19. Обеспеченность детей канцтоварами в среднем по губерниям России в 1921-1922 гг. составляла не более 10 %, а в отдельных губерниях, например, в Иваново-Вознесенской, вообще равнялась нулю²⁰. Нехватка письменных принадлежностей остро ощущалась и в Казанской губернии. Заведующий казанским губернским отделом народного образования А.А.Максимов сообщал, что после ухода комучевцев осенью 1918 г. бумагу и аспидные доски заменяли в школах Казани деревянными дощечками, выкрашенными белой краской, грифели – изготовленными из глины палочками, чернила делали из свеклы²¹. При проведении опросов и анкетирований в советских детских учреждениях бумагу и ручки (иногда карандаши) детям всегда «выдавали» и, как правило, «скупо»²². Хотя излюбленным материальным носителем детского письма - в силу привычности и в силу доступности - всегда были тетради или тетрадные листы, то в первые годы советской власти, сочиняя, играя, рисуя, дети пользовались тем, что «попадалось под руку» - оберточной бумагой, чистыми «оборотками» «взрослых» документов, газетными полями и т.д. Подобная ситуация прослеживается в 1940-е, в начале 1990-х гг.

Взрослые играли основную роль в «научении» детей письму. Но не меньшее, хотя может быть не всегда столь откровенное влияние, оказывали они на процессы «инициирования» детского письма, на осуществление его «подконтрольности». «Детское письмо» и, соответственно, созданные детьми тексты отчетливо делятся на «провоцированные», «продуцированные» взрослыми и «самостоятельные», «спонтанные», хотя наличия взрослого влияния на них ни в коем случае нельзя отвергать. Дети фиксировали здесь не только собственный опыт, но и опыт взрослых, транслированный через детское восприятие. В «детском письме» часто встречается замена местоимения «я» местоимением «мы» как результат отра-

жения совместного семейно-родственного опыта и прямые отсылки к такого рода опыту и авторитету — «папа сказал», «мама рассказывала» и т.д. Даже мемориальное письмо — важнейший компонент детской вербальной культуры — уже по определению своему долженствующее носить едо-нарративный характер, находится под сильнейшим влиянием взрослых.

Значительное вмешательство взрослых прослеживается при анализе таких источников, как детские письма, особенно советские детские письма «во власть». У взрослых заимствовали дети и некоторые специфические эпистолярные жанры, в частности, письмадоносы. Распространенный характер носили доносы на «неугодных» учителей. Так, учащиеся Козьмодемьянской первой гимназии, недовольные требовательностью учительницы, в 1919 г. в письме управляющему школой заявили о том, что она занимается контрреволюционной пропагандой. В 1927 г. ученики казанской школы №5 обвинили учительницу Смирнову в «отсутствии марксистского подхода в преподавании» 23.

В постсоветской России жанр «коллективного» детского письма не утратил своей популярности, только адресат несколько изменился. Заглянув в Рунет, легко обнаружить, что основную массу массового эпистолярного наследия российских детей составляют письма Деду Морозу, Господу Богу и премьеру Путину. К слову сказать, подобного рода послания отличают не только российскую детскую эпистолярную традицию: в Национальном архиве управления в Вашингтоне хранится коллекция необычных детских писем, адресованных американским президентам. Среди них – послание некого Энди Смита, просившего у Рональда Рейгана федеральной помощи на уборку собственной квартиры, письмо трех девочек Дуайту Эйзенхауэру с просьбой не призывать в армию Элвиса Пресли и трогательное обращение маленького Фиделя Кастро к президенту Рузвельту с просьбой отправить ему 10долларовую банкноту, которую он прежде никогда не видел²⁴.

Рассматривая «детское письмо» как единый, целостный феномен, нельзя не принимать во внимание его разноречивость, неравномерность, многослойность. Дерридаистское понятие письма как сочетания «голоса, молчания и шумов» в приложении к детским текстам предполагает «расслышивание» того, о чем в тексте, как кажется, вообще умалчивается, и транскрибирование того, что якобы отвлекая от основного содержания, создает постоянный и естественный фон нарративного изложения, причем фон, потенциально и реально информативный, включая и откровенный паралингвистический дискурс. Герменевтическое прочтение детского письма таит в себе множество сложностей, препятствий и вероятных заблуждений. Проблема «ребенка воображаемого» («imaginary child») порождена в значительной степени неумением, неспособностью и отчасти нежеланием войти в языковое поле ребенка, увидеть и оценить языковые картины детского мира, а оценив – понять и принять ее. И тогда произойдет переход от упрощенного представления о «детском письме» как о переходной

ступени к освоению и присвоению взрослого письма к осознанию его «самости» и значимости как особого способа творческого поиска новых форм дискурсивной выразительности.

 1 Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6-ти тт. Т.3. Проблемы развития психики. М., 1983. С.7.

³ Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1999. С.57-59.

⁵ Исупов К.Г. Детскость // Культурология: Энциклопедия: В 2-х тт. Т.1. С.559.

⁷ Топоров А. Крестьяне о писателях. М., 1982. C.217, 280.

¹⁹ Бруштейн А. Страницы прошлого. М., 1956. С.358-359.

² См.: Виноградов Г.С. Детские тайные языки // Русский детский фольклор. М., 1998. С.711-742. См. также: Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2000. Такого рода письменными экспериментами баловались в детстве многие небезызвестные личности. Так, например, во многих учебных пособиях, посвященных становлению советской архивной ленинианы, в качестве образца наиболее раннего из сохранившихся текстов вождя приводится письмо юного Володи Ульянова однокласснику по симбирской гимназии, выполненное индейскими тотемными знаками.

⁴ Например: Штейн А. Детские письма. СПб., М., 1875 - сборник рассказов для самых маленьких, написанных в форме детских эпистолий.

⁶ Жена Даниила Хармса Марина Дурново обращала внимание на то, что в произведениях Хармса для детей встречались грамматические и орфографические ошибки: «Я думаю, он это делал специально». «В Дане было это детское», «все эти «бу-бу-бу да го-го-го, гу-гу-гу да буль-буль». Во время его выступлений «дети кричали, визжали, хлопали. Топали в восторге ногами. Его обожали». (Глоцер В. Марина Дурново: Мой муж Даниил Хармс. М., 2000. С 55-71)

⁸ «Все они одинаковые, эти взрослые, - рассуждает героиня романа-притчи Дж.Фаулза «Коллекционер» (1963) Миранда Грей. - Изо всех сил стремятся доказать, что еще молоды, примазываются, пытаются жить нашей жизнью. <...> Мы не хотим этого. Мы не хотим, чтобы они одевались, как мы, говорили, как мы, жили теми же интересами». (Фаулз Дж. Коллекционер. СПб., 2005. С.248).

⁹ Сепир Э. Язык. М., 1933.

¹⁰ См., в частности: Шенгели А.Г. Как писать статьи, стихи и рассказы. М., 1926.

¹¹ См.: Толковый словарь русского языка конца XX в.: Языковые изменения. СПб., 1998.

 $^{^{12}}$ Подробнее см.: Постмодернизм: Энциклопедия. Минск, 2001, а также: Генетическая критика во Франции: Антология. М.,1999.

¹³ Cucuzza H.R. La doctrina, la liturgia y los ejercicios espiritualis: Los cuadernos escolares en la religiosidad patriotica laica // School Exercise Books: A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries. In 2 vol. V.1. Florence, 2008. P.279-296.

¹⁴ Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. С.298.

¹⁵ Рейсер С.А. Палеография и текстология нового времени. М., 1970. С.37.

¹⁶ Свод военных постановлений 1869 г. Кн.ХV. СПб., 1907. С.334-335.

¹⁷ Cm.: Montino D. Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola // School Exercise Books. V.2. P.1289-1304.

 $^{^{18}}$ См., например: школьные сочинения о Первой мировой войне // Российский архив: История Отечества в свидетельствах и документах XVIII-XX вв. Т.VI. М., 1995. С.449-458.

 $^{^{20}}$ Смирнова Т.М. Дети лихолетья: Повседневная жизнь советских детдомовцев, 1917-начало 1920-х гг. // Материнство и детство в России XVIII-XXI вв.: В 2-х чч. Ч.І. М., 2006. С.284-290.

²¹ Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ) . Ф.Р-271. Оп.1. Ед.хр.103. Л.53.

²² Гринберг А. Рассказы беспризорных о себе. М., 1925. С.б.

²³ НАРТ. НАРТ. Ф. Р-271. Оп.1. Ед.хр.81. Л.143; Ф. Р-992. Оп.1. Ед.хр.89. Л.9.

²⁴ Новые известия. 2004. 17 июня.