

предпочтения, симпатии, выбор тех или иных иллюстраций литературных произведений, что является показателем эстетического вкуса.

Используя материал книжной выставки, можно предложить детям игру в загадки, когда библиотекарь просит ребят найти на книжной выставке книгу, в которой есть кот в валенках или пятнистая жаба. Книжную выставку можно использовать и в игре «Домашние зверушки» или «Кто в каком домике живет?»

Очень важна, как заключительный этап, предшествующий какой-либо работе игра-викторина. Дети приходят к ней, уже обладая определенным багажом художественных знаний.

Работа с художественной иллюстрацией в детской библиотеке должна проводиться, исходя из социально-психологических и возрастных особенностей юных читателей. При этом необходимо можно шире использовать различные игровые приемы, отвечающие психологическим потребностям ребенка.

Безрогов В.Г., Макаревич Г.И.,
Баранникова Н.Б., Сальникова А.А.

Детскость как способ бытия: визуальный канон в книге для литературного чтения 2000-х годов³

Монтаж учебной книги, содержащей значительное количество визуального материала и в его составе большое число антропоморфных персонажей, из задачи издательства идеологической сегодня превратился в проблему образовательной культуры в целом. Привыкшие работать со словом представители книжной культуры XX века создают культурный продукт для детей, в котором больше доверяют изображению и не считают письменное слово непререкаемым авторитетом [3]. В учебнике по чтению, имеющем в своем арсенале не сухие математические задачи или скучные упражнения по письму, а ритмичные образные тексты, самым подходящим для разного рода «дидактических метаморфоз» является *детское тело*. Оно в силу его физиологической изменчивости может быть пере/одеваемо в разные более или менее «культурные» одежды бесчисленное количество раз. Опираясь на

возможности семиотического анализа образов детей-героев, анализируем применяемые современной дидактической культурой средства визуализации детского телесного опыта в пространстве образованных текстов, отобранных в учебную книгу. В качестве отправной точки для развития этой темы возьмем учебник по чтению, который был создан в 2003 году и является одним из наиболее распространенных в нынешней образовательной практике [1].

Начнем «портретописательство» с трех мальчиков-героев, которые пытаются поведать читателям/слушателям свои фантазии. Первый наблюдает за тем, как буквы из «толстых книжек» оживают и превращаются в веселый маскарад [Прим. 1]. Второй встречает на прогулке «двух свинок без шляп и ботинок» [Прим. 2], третий видит котят, которых ловят мыши» [Прим. 3]. Ни на одной из иллюстраций к этим текстам не изображены дети (в учебнике 1-го класса у персонажей и выдумщиков нет своего визуального лица). Зато в кадрах участвуют сами фантазии героев: оживающие буквы [1; 11], свинки без шляп и ботинок [1; 47], убегающие от мышей коты [1; 48]. Эмоциональное напряжение, вызываемое в тексте яркостью детских фантазий, в иллюстрации достигает своей кульминации и тем самым визуализируется. Такой способ репрезентации детского фантазийного мира характерен для дошкольной книги. Его использование в учебном пособии говорит в пользу того, что учебник 1-го класса скорее являет читателю/зрителю образ дошкольника, нежели взрослого серьезной учебной работой первоклассника. Ученики получают данный учебник в конце марта — начале апреля. К тому времени ими уже усвоены азы русской грамоты и пройден семимесячный путь «отречения» от дошкольной жизни. Не будем спешить торопиться с глобальными выводами относительно образа дошкольника. Понаблюдаем, как ведут себя на страницах учебника отдельные участники игры в первоклашек.

Так, поведение героев стихотворения И.Токмаковой «Мы играли в хохотушки» трудно назвать приличным [1; 83]. Текст имеет комический план:

Мы играли в хохотушки,
Мы визжали, как свинюшки,
Мы скакали, как лягушки,
Вбок и задом наперед...—

³ Работа поддержана грантом РФФИ 11-06-00275а.

по эмоциональному накалу близок буйным фантазиям детей выдумщиков. В предыдущих произведениях героями маскарадных и небывалых событий были животные из детских фантазий [Прим. 4]. А в тексте И. Токмаковой «как свинюшки и лягушки» ведут себя именно дети. По воле конструкторов учебной книги количество визуальных «хохотунчиков» растет в геометрической прогрессии. Иллюстрация, на которой изображены сразу шестеро гиперигривых [Прим. 5] детей (1 девочка и 5 мальчиков), повторена трижды. На шмуцце к разделу «И в шутку и всерьез» (кадр в пол-листа), над текстом стихотворения на странице 84 (кадр в 1/3 листа) и в разделе «Содержание» (кадр в 1/10 листа). Тела визуализированных детей-героев принимают весьма причудливые позы и, как в хорошей театральной постановке, заполняют все уровни «актерских подмостков». И небо, и земля, и пространство между ними обжиты героями с максимальной активностью. Нет ни одной пустой точки в этой маленькой вселенной детского смеха и игры. На иллюстрации зритель видит, что один мальчик просунул голову в спинку стула, второй, подняв ноги, катается от смеха по земле, третий стоит на руках и смотрит на девочку, вставшую на четвереньки, еще один мальчик везет на спине своего младшего друга. На этом отелеснивание детских эмоций не заканчивается. На другой иллюстрации к этому тексту [1; 83] маленькие герои ведут себя еще более раскованно. Девочка в короткой юбке сидит на спине у мальчика, стоящего на четвереньках и показывает двум смеющемуся сотоварищам язык и три пальца левой руки (большой, указательный, средний). В реальной жизни эти «молчаливые обзывалки» могут быть интерпретированы как ругательство. Трудно предположить, что хотел сказать этим жестом художник. Но мы видим, что юмористический тон текста на визуальном уровне принимает несколько гротескные черты. Репрезентируя разные грани «опьянения смехом», детское тело становится преувеличенно подвижным: конструируемое в тексте (см. глаголы «играли, визжали, скакали, [по полу] катались») *тело-аффект* [2] на иллюстрации представлено в качестве *тела-трансформера*, которое к тому же выступает как единый персонаж [Прим. 6]. Визуальная гипербола видоизменяет и место действия. В тексте говорится о том, что игра в хохотушки проходит на полу (тип помещения не указан). Однако все иллюстрации с хохочущими детьми сделаны в пейзаже (зеленая трава, желтые листья на земле, птицы). Открытое пространство как бы позволяет развеять по ветру сильный эмоциональный всплеск.

Неокультуренность детского тела, подчеркивание в нем природного, стихийного, дионисийского начала становятся более заметными, если сравнить кадры, на которых представлены герой-хохотунчика, с иллюстрацией к песенке «Не может быть» [Прим. 47]. На ней запечатлены две свинки «без шляп и ботинок» [Прим. 47]. Герои выглядят как спокойные, полные собственного достоинства люди. Полосатые штаны «мальчика» и розовое коктейльное платье «девочки» с цветком даже претендуют на аристократизм. Лишь шероховатость, забавные свинячьи мордашки и поза на четвереньках дает в них животных. Как и иллюстрация с хохочущими детьми, свинка со свинками повторена в визуальном ряду учебника трижды. На шмуцтитутле к разделу «Сказки, загадки, небылицы» (кадр в 1/3 листа), над текстом песенки «Не может быть» на странице 47 (кадр в 1/3 листа) и в разделе «Содержание» (кадр в 1/12 листа).

Столкновение, перепутывание антропоморфных и зооморфных форм телесного опыта — черта текстов (и соответственно иллюстраций) литературы из серии «для маленьких», адресуемой аудитории от 3 до 5 лет. Шестикратный повтор в учебнике по чтению поразительного приема, характерного для дошкольной детской книги, не только служит отсылкой к «своему», давно знакомому, понятному, привычному, но и работает на повторное конструирование образа дошкольного детства. Это дает повод подчеркнуть, что представленные на иллюстрациях дети-хохотунчики по своему телесному опыту более напоминают дошкольников, нежели учеников начальной школы в возрасте от 6 до 12 лет. Для подобного рода *прейфа в детскость* есть свои причины.

Современная книжная продукция для детей строится по массмедийному стандарту: подчеркнута яркие краски; клишированные образы, стилистически близкие мультфильмам и комиксам; быстро сменяющиеся друг друга кадры; мозаичные сюжеты; мгновенные пространственно-временные перемещения. В первую очередь этим требованиям отвечают энциклопедии и фантазии. Школьные учебники, сделанные под «вчерашнюю» словоцентричную психологию, обманывают ожидания учеников уже в первом классе и становятся неконкурентоспособными на рынке культурных символических благ. Учебник по чтению «борется за своего потребителя» с помощью визуального материала, демонстрирующего ученику образы его самого в разных жизненных ситуациях. Чтобы создать эффект правдоподобия, художники-иллюстраторы

используют технологии рекламных визуальных сообщений, кодирующих информацию по двойному коду. Отталкиваясь от темы текста, иллюстрация развивает собственную более или менее проявленную тему.

В свете столь разносторонних факторов особенно интересно, что в учебнике 2003 года предложена своя, детально разработанная версия визуального канона современного героя-ребенка. В ней использованы ориентированные на дошкольную книжность выразительные средства. Они помогают записать в детские образы педагогические интенции авторов-составителей и других конструкторов учебной литературы. Одной из таких интенций является установка на широкомасштабную визуализацию *детскости* и *детского* (в том числе, тела) как средства кодирования образовательной информации.

Реализация этой идеи в учебных текстах начинается со смены форм телесного опыта:

Я взял бумагу и перо,
Нарисовал уютю,
Порвал листок, швырнул в ведро —
В ведре раздался стук [Прим. 8].

Герой стихотворения О. Григорьева абсолютно самостоятелен. Он действует, исходя из своих собственных побуждений, и разряжает эмоции с помощью нервно окрашенных действий. При этом никакого стороннего или внутреннего личного осуждения за то, что он не сумел сдержать свои эмоции, читателю не явлено. В тексте представлено тело, абсолютно свободное от каких-либо правил и ограничений. С позиции позднесоветской педагогики, ориентированной на трудовые достижения, это тело можно назвать бесцельным. Каков результат его существования? С позиции социального конструирования реальности его стоит именовать модульным. Вместо *тела-инструмента* (вспомним образ социалистического *винтика* и его воплощение в героях Н. Носова — Винтике и Шпунтике), призванного маршрутировать в заданном темпе и ритме, вместо *тела-мумии* (Ленин, павшие пионеры-герои и т.п.) в нормативной учебной литературе начала XXI века при сильной поддержке текстов визуальным рядом появляется *тело-состояние*, *тело-настроение*.

Стихотворение О. Григорьева входит в блок текстов о детях, изучая которые можно выявить особенности разных форм детского телесного опыта, связанные в одно с эмоциональными реакциями: 1) счастье, дружба, любовь, мечта, умиротворение (тексты Я. Акима «Моя родня», И. Токмаковой «Купите собаку» и иллюстрации к ним); 2) плач, грусть, радость, удивление, смущение (текст Ю. Ермолаева «Лучший друг» и иллюстрация к нему); 3) хохот, гнев, сильная обида, возмущение, болевой «удар» (тексты того же Ермолаева и Н. Артюховой «Саша-дразнилка», иллюстрации к ним). Хотя многие тексты приведены без иллюстраций и наоборот, но компоновка текстового и визуального материала осуществлена так, чтобы дать возможность читателю/зрителю *прожить* разнообразные эмоции и *примерить* на себе одно из их телесных воплощений.

В заключительной части учебника тело-состояние, тело-настроение присутствует одновременно и на текстовом, и на визуальном уровнях [Прим. 9]: с. 121 проснувшийся мальчик, с. 122 мальчик, играющий с воздушным змеем, с. 125 мальчик, пьющий сидро из граненого стакана, с. 141 спящий мальчик. Такие иллюстрации даны к стихотворениям С. Маршака и И. Токмаковой. В текстах можно выделить те же характеристики, что и в произведении О. Григорьева: рассказ от первого лица, доверительный тон героя, концентрация описания на глаголах. Визуальное прочтение таких текстов сосредоточено на ощущениях героев. Радость, удивление, насыщение, умиротворение явлены крупным планом (каждая иллюстрация занимает 1/3–1/2 листа). Мимика и жесты героев демонстрируют глубокую сосредоточенность на процессе (выхода из сна, игры и т.д.) и отрешенность от всех других дел и забот. Интимность происходящего подчеркнута в одних случаях за счет типизации пространства [1; 121, 122, 125], в других с помощью его детализации [1; 141]. Если фигура героя дана в полный рост или до пояса, то обстановка представлена обобщенно: солнце, подушка, одеяло = спальня [1; 121]; небо, цветы = лужайка [1; 122]; дома, деревья, автобус = городская улица [1, с. 125] [Прим. 10]. Спина, ноги, руки героя прорисованы так подробно, что возникает *иллюзия стоп-кадра*. Через телесную форму зритель как бы запрыгивает в содержание эмоций персонажа и становится со-участником процесса, где кодовым словом является слово *удовольствие* [Прим. 11]. Когда на иллюстрации представлено только лицо героя, предметом «отелеснивания» становится окружающее пространство [1; 141]. Оно

монтирует тело героя через предметы и вещи, а значит, в некоторой мере олицетворяется. На иллюстрации с портретом спящего мальчика, который мечтает о собаке, предметом олицетворения становится детская комната. Все детали интерьера (кровать, одеяло, коврик на полу, тапочки в виде собачьих спящих «лиц») прорисованы настолько кропотливо, что можно «узнать на ощупь» материал, из которого они сделаны. Такое внимание к тому, как обустроено не просто приватное, а именно *детское пространство*, говорит об особой значимости в культуре ребенка как объекта социального конструирования реальности.

Русская «взрослая» литература еще со времен золотого века заявляла о своих неограниченных возможностях в идеологическом, воспитательном, просветительском и иных планах. В советскую эпоху эта претензия была свернута до формулы-лозунга: «Литература есть учебник жизни». Пребывая в модусе простейшего учебного издания — книги по чтению для 1-го класса, русская детская литература получает эти возможности благодаря системе текстовых и визуальных сюжетов, в которых дети показаны такими, какими они бывают как бы в «реальной жизни»: плачущими, орущими, гиперигривыми, спящими, шаловливыми, возмущенными и т.д. Репрезентации поведенческих стратегий портретируемых детей, как девочек, так и мальчиков, специально ориентированы на доступность прочтения, достоверность повседневного быта, «интимность» ситуации, эмоциональную настоящность. Они открывают маленькому читателю способы отелеснивания их собственных ощущений, переживаний, радостей, надежд, трудностей, неудач, помогают сконструировать собственно *детский мир*, свободный от диктата воспитателей, родителей, учителей и ориентированный на яркое проявление личных эмоций, на тонкую нюансировку состояний и настроений.

Использование увеличенного формата самого учебника 1-го класса — вместо стандартного для школьного пособия размера 168*222 мм задано поле в 197*255 мм [Прил. 12] — помогает конструкторам книги укрупнить каждое изображение и сделать визуальный ряд доминантным по отношению к тексту. Гипертрофия визуального ведет к тому, что в учебнике по чтению, выстроенном преимущественно на старых произведениях детской литературы (в учебнике нет текстов, написанных после середины 1980-х гг.), появляется альтернативный им визуальный текст, апеллирующий к реалиям и возможностям компьютерной эры. Иной текст,

образ, обращенный к ребенку именно как к ребенку, а не к сыну/дочери, внуку/внучке и др. традиционным социальным партнерам и актерам. Текст заимствует теперь способы отелеснивания собственного опыта из дошкольного детства и тем самым «раммирует» «вечное детство» его маленьким зрителям. Детскость способ самоценного повседневного существования становится таким образом, социально востребованной в российской современной культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. Родная речь. Учебник для 1 класса начальной школы. — М.: Просвещение, 2005.
2. Подорога В. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию. — М., 1995.
3. Макаревич Г.В. Проблемы литературного образования в контексте современной культуры // XII Всероссийская научно-практическая конференция «Мировая словесность для детей и о детях. 30–31 января 2007. МПГУ. — М. 2007.

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. Черный С. Живая азбука [1; 11].
2. «Не может быть». Песенка из цикла «Рифмы матушки гусыни». Пер. с англ. С. Маршака [1; 47].
3. «Я видел озеро в огне». Песенка из цикла «Рифмы матушки гусыни». Пер. с англ. С. Маршака [1; 48].
4. В стихотворении С. Черного «Живая азбука» буквы превратились в аиста, ежа и цаплю [1; 11].
5. В детской психологии для описания детей, которые реализуют психическую энергию преимущественно через моторику (много бегают, прыгают и т.п.), существует термин «гиперактивный». Мы использовали неологизм «гиперигривый», чтобы подчеркнуть не психологические, а тематические характеристики в конструировании детских образов. С первых строк учебник призывает детей читать и писать. Этот педагогический пафос особенно усиленно звучит в первом разделе книги «Жили-были буквы» [1; 4–28]. Но в визуальном ряду портрет пишущего ребенка дан всего один раз [1; 9]. На иллюстрациях доминирующим является образ ребенка играющего (4 девочки, 22 мальчика). И это вовсе не Homo ludens, увлекающийся игрой ради поддержания существующего миропорядка. Гиперигривые дети репрезентируют мир беспредельного и бесконечного игрового действия, в котором процесс важнее, чем результат, поскольку он дает возможность *пребывать в детстве* ради самого детства.

6. Поскольку нас интересуют проблемы отелеснивания социального опыта в учебной литературе для начальной школы, то в наших рассуждениях достаточно прибегнуть к следующим схемам. Времени записано в теле через эмоцию и разворачивается то взрывообразно, то более или менее постепенно: *тело-аффект* сменяет *тело-настроение*, стремящееся к *телу-состоянию*. Положение тела в пространстве возможно в одной или нескольких проекциях: *тело-мумия* (жесткая фиксация по вертикали или горизонтали), *тело-инструмент* (включение некоего специально заданного движения), *тело-трансформер* (освоение нескольких параллельных плоскостей одновременно, например, хождение на четвереньках).

7. Близкое композиционное решение жанровых сцен позволяет не только сравнивать героев-детей и героев-животных, но и говорить об общности и различиях в формах их телесного опыта.

8. Григорьев О. Стук [1; 92].

9. Маршак С. Хороший день [1; 121–125], Токмакова И. Купите собаку [1; 140–141].

10. Для усиления значимости героя реальные пропорции могут быть нарушены. К примеру, дома, деревья, автобус в три раза меньше мальчишки пьющего сидро.

11. Данная технология кодирования информации является ведущей в создании рекламных образов.

12. Размер этого пособия чуть меньше обычной книги для дошкольников, а в 2007 году появился вариант учебника 1-го класса в формате 240*272 мм, что по издательским нормативам абсолютно равно привычной детской книге.

Меньщикова Т.С.

А.П. Чехов — литературный критик А.С. Суворина

Редкое исследование жизни и творчества А.П. Чехова обходится без упоминания имени А.С. Суворина. Не ради «красного словца» А.В. Амфитеатров выводил их взаимоотношения за рамки «простой дружбы двух писателей», возводя в степень самой истории русской литературы [1; 34].

В истории были примеры, когда отношения писателя и критика или писателя и издателя порождали толки среди современников. Пример не нужно искать «во глубине веков», можно вспомнить хотя бы Н.Н. Страхова и его продолжавшуюся всю жизнь дружескую привязанность к Л.Н. Толстому, и его же непростые отношения с

М. Достоевским, начавшиеся с теплой привязанности и перешедшие в совершенное неприятие. Однако именно отношения А.П. Чехова и А.С. Суворина не только оставались предметом живого интереса современников, но и продолжают занимать исследователей XXI века. Ни в последние два десятилетия XIX века, когда расцветавший и входивший в полную силу своего таланта Чехов возвел в шуточную «Литературной табели о рангах» Суворина в весьма высокий чин коллежского советника [2], ни в последующих, продолжающихся более ста лет исследованиях, не удалось разделить эти две судьбы и не упустить при этом ключевые моменты в развитии мировоззрения обоих. О причинах и характере дружбы Чехова и Суворина написано немало [3], в данной статье этот вопрос не является основным и затронут лишь отчасти, однако знаменательно, что однозначный ответ на него не найден историками русской литературы и поныне.

Неоспорима роль А.С. Суворина как критика А.П. Чехова. В первом же письме к издателю «Нового времени» Чехов признается, что за все шесть лет работы он стал первым, кто не просто сделал замечания относительно его рассказов, но и мотивировал их. Впоследствии А.С. Суворин не раз выступал в роли критика Чехова и всегда его отзывы несли в себе глубокое убеждение в таланте писателя. По заключению Л.Е. Азариной, «Суворин во многом глубже других раскрыл отдельные стороны чеховского таланта, в оценке некоторых произведений писателя (особенно это касается драматургии) он проявил большую дальновидность, чем значительная часть критиков его времени» [4; 34]. Кроме того, «вклад» Суворина не ограничивался только заключениями «постфактум». Ему, одному из немногих, была приоткрыта дверь в творческую лабораторию писателя. Письма Чехова к Суворину свидетельствуют о живейшем творческом диалоге, и у критика, таким образом, была возможность влиять на формирующиеся сюжеты и образы в голове писателя еще до их окончательного закрепления на бумаге. Однако нередко Чехов сам выступал критиком своего адресата. Эти литературные суждения А.П. Чехова, высказанные «по случаю», представляют большой интерес, поскольку писатель не оставил своих систематически записанных взглядов о литературе и литературном творчестве. В то же время это ценный материал для исследования литературного наследия А.С. Суворина.