

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

На правах рукописи

Бату

БАТОВА Ольга Сергеевна
**ПРОБЛЕМАТИКА И ПОЭТИКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ
Л. ПАНТЕЛЕЕВА О ДЕТСТВЕ**

10.01.01 – русская литература

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
филологических наук

Научный руководитель –
доктор филологических наук,
доцент Л.Н. Савина

Волгоград

2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Творчество Л. Пантелеева в контексте отечественной словесности о детях и для детей.....	12
1.1. Детская литература в «зеркале» современной методологии.....	12
1.2. Рецепция произведений Л. Пантелеева отечественным литературоведением.....	28
1.3. Психологическая проза Л. Пантелеева в контексте русской классики и «взрослой» литературы 1920-30-х годов.....	41
Выводы.....	79
Глава 2. Фольклорно-мифологические образы в произведениях Л. Пантелеева о детстве	81
2.1. Архетип «мудрого ребенка» в повестях и рассказах Л. Пантелеева о сироте.....	81
2.2. Архетип «блудного сына» в произведениях Л. Пантелеева о беспризорниках.....	98
2.3. Архетип «Отца» в прозе Л. Пантелеева.....	116
Выводы.....	128
Заключение.....	130
Список литературы.....	135

Введение

Имя Л. Пантелеева (А.И. Еремеев 1908–1987 гг.) известно многим почитателям детской литературы. По мнению Н. Новицкого, одного из современных писателю критиков, его книги «с честью выдержали труднейшее из испытаний» – испытание временем, получив «патент на подлинное достоинство, можно сказать – визу времени. Поэтому особенно приятно ... подчеркнуть, что его книги <...> прочно освоены читательской памятью и, надо надеяться, будут жить в ней долго» [Новицкий, 1983: 49]. На этот же факт указывает и С.И. Сивоконь, отмечая, что «Республика ШКИД», написанная в 1927 году Л. Пантелеевым в соавторстве с Г. Белых, «и сегодня жива, жива как никогда раньше, потому что при первом своем появлении, несмотря на шумный успех, не была по-настоящему понята» [Сивоконь, 1988: 46].

Многие современники писателя (С.Я. Маршак, М. Горький, К.И. Чуковский и др.) называли творчество автора «Нашей Маши» и «Честного слова» редким, удивительным, уникальным по проникновению в тайны души ребёнка явлением. Активный интерес к произведениям Л. Пантелеева проявляли советские критики и литературоведы: изучению идейно-художественного своеобразия его повестей и рассказов о детстве был посвящен целый ряд исследований Е.П. Антуфьевой, Б.А. Бегак, А. Ивича, Н. Новицкого, Е.О. Путиловой, Б.М. Сарнова, Ф.И. Сетина, С.И. Сивоконь и др. В полном соответствии с общепринятой идеологической парадигмой авторы работ уделяли преимущественное внимание тематике и проблематике прозы Л. Пантелеева, её воспитательному потенциалу, практически игнорируя вопросы поэтики его произведений или истолковывая их односторонне, схематично, что не позволяло в полной мере оценить идейно-художественное своеобразие творчества писателя.

К сожалению, в последние десятилетия книги Л. Пантелеева были неоправданно забыты. Его «талант не был оценен по достоинству ни в 1970-е годы, ни тем более сейчас (в интернете указаны аж три даты его смерти!)» [Самсонова, 2010: 109]. Единственное диссертационное исследование, посвящённое произведениям Л. Пантелеева, датируется 1991 годом. Его автор, Е.Г. Антуфьева, рассматривая повести и рассказы писателя в контексте советской прозы для детей, отмечала «принципиальное новаторство в создании характеров, жанровых форм, организации произведения, особой сказовой формы повествования» [Антуфьева, 1991: 182], однако комплексное исследование проблематики и поэтики творчества Л. Пантелеева так и не стало предметом специальных изысканий литературоведов.

В наши дни предпринимаются активные попытки с позиции изменившейся социокультурной ситуации взглянуть на проблематику произведений Л. Пантелеева, адресованных детям, и оценить их поэтическую составляющую. В своих работах Т. Самсонова, В. Полянский, С. Золотцев и другие исследователи отмечают, что писатель как истинный знаток души ребёнка изображает мир детства с особой психологической нюансировкой. Более того – С. Золотцев считает, что не будет преувеличением признать Л. Пантелеева классиком советской литературы, «чье имя стоит в одном ряду с именами А. Гайдара, Б. Житкова, Р. Фраермана, В. Бианки и других мастеров, на чьих произведениях выросли несколько поколений в нашей стране» [Золотцев, 2008: 165].

Заслуживают внимания и работы Г.А. Островатиковой [Островатикова, 2010, 2011, 2013], в которых представлен анализ мифопоэтического «пласта» повестей и рассказов Л. Пантелеева, а также определена роль архетипов в поэтике писателя.

Стало возможным и религиозно-философское прочтение произведений Л. Пантелеева, поскольку в литературоведении конца XX – начала

XXI веков обозначился повышенный интерес к духовному содержанию русской литературы, к вопросу воздействия Священного Писания на взгляды и творчество поэтов и писателей. Несомненно, в художественном мире произведений Л. Пантелеева о детстве явно присутствует религиозный подтекст, он обнаруживается и в его автобиографическом произведении «Верую...», опубликованном, согласно завещанию, через три года после его смерти в 1991 году. Писатель, подводя итоги жизненного пути, честно поведал «о драме верующего человека в атеистическом государстве, каким был Советский Союз» [Дмитренко, 2008], о том, как он «долгие годы возвращался к себе, к своей фамилии, к тем ценностям, которые с детства стали для него единственными» [Там же]. По мнению С.Я. Лурье, в «Верую...» Л. Пантелееву удалось сорвать маску советского писателя, от которой «у него зудело лицо» [Лурье, 2015]. Он раскрыл в этой книге тайну, вносившую в его жизнь ложь, потому что «Л. Пантелеев был не советский писатель. Потому что Алексей Иванович Еремеев был не советский человек. Поскольку презирал агитпроп, ненавидел госбезопасность и веровал во Христа. Но работал он – формально, да и фактически – как любой подцензурный автор, – на агитпроп. Ненависть – скрывал. Веру – тщательно таил. Да, из страха. За тех и за то, что любишь, и так далее. А верней – оттого, что не было выхода. Не имелось другого способа жить и даже просто – быть. Это многих утешало и даже успокаивало навсегда. Но у Алексея Ивановича совесть была какая-то непримиримая. Особенно под конец, когда настало личное несчастье. Металась, как в клетке. А вместе с тем – он надеялся на свою литературу. Что раз он старался не допустить в нее ни атома лжи и зла, она послужит истине и благу. И что за это читатели будут его любить и не сразу забудут» [Там же].

С позиции этого нового прочтения вполне оправдана наша попытка рассмотреть отражение метафорических моделей, восходящих к библейскому источнику, в произведениях писателя. Несомненно, «наличие в ху-

дожественном тексте мифологических элементов (архетипов, архаических образов, сюжетов, мотивов, символов, метафор, эпитетов, аллюзий и т.д.) определяет мифопоэтический пласт произведения, но в то же время поиск и выявление этих категорий раскрывает суть мифопоэтики как исследовательской стратегии» [Черкашина, 2015: 31]. Обращение к мифопоэтической составляющей прозы Л. Пантелеева позволит выявить в его творчестве и другие архетипы¹. Всё вышесказанное и обусловило **актуальность** настоящей работы.

Объектом диссертационного исследования являются повести и рассказы Л. Пантелеева о детстве, написанные в 1927–1987 гг., а **предметом** исследования – проблематика и поэтика данных произведений, рассматриваемая с позиции междисциплинарного синтеза литературоведения, детской психологии, социологии и религиоведения.

Материалом исследования послужили повести «Ленька Пантелеев», «Республика ШКИД» (написанная в соавторстве с Г. Белых), «Рассказы о подвиге» («Ночка», «Первый подвиг»), «Рассказы о детях» («Честное слово», «На ялике», «Маринка», «Долорес», «Главный инженер», «Платочек», «Трус», «Буква “ты”»), «Маленькие рассказы» («Настенька», «Плоды просвещения»), «Первые рассказы» («Портрет», «Часы»), «Рассказы для маленьких» («Рассказы о Белочке и Тamarочке», «Как поросенок говорить научился»), а также дневниковые записи «Наша Маша». Обращение к автобиографической повести «Верую...» (1991) продиктовано стремлением выявить религиозный подтекст произведений писателя, а анализ статьи «Как я стал детским писателем» необходим для исследования темы сиротства, присущей творчеству как самого Л. Пантелеева, так и духовно близкой ему детской писательницы Л.А. Чарской.

¹ Под термином «архетип» мы понимаем не только «первообразы», сопряженные с мифом и обрядом, но и «вечные образы» литературы», исходя из широкого толкования этого термина, которое сложилось в современной науке.

Цель работы состоит в том, чтобы проанализировать особенности проблематики и поэтики произведений Л. Пантелеева с позиции междисциплинарного синтеза различных научных дисциплин, исследующих феноменологию детства.

Достижение поставленной цели предполагало решение ряда конкретных задач:

- 1) проанализировать особенности интерпретации произведений Л. Пантелеева в литературоведении советского и постсоветского периодов;
- 2) выявить традиции русской классики и «взрослой» литературы 1920–1930-х гг., нашедшие отражение в повестях и рассказах писателя о детях;
- 3) определить роль архетипов «мудрого ребёнка», «блудного сына» и «Отца» в творчестве Л. Пантелеева.

В работе использовался комплекс дополняющих друг друга **методов** анализа, среди которых основными являются сравнительно-сопоставительный, историко-литературный, историко-типологический, культурологический и мифопоэтический. При рассмотрении рецепции произведений Л. Пантелеева, а также при выявлении традиций русской классики и «взрослой» литературы 1920–1930-х гг. используются сравнительно-сопоставительный, историко-литературный, историко-типологический методы анализа; культурологический и мифопоэтический методы применяются при выявлении роли архетипов в творчестве писателя.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней впервые комплексно проанализированы особенности интерпретации произведений Л. Пантелеева советским и постсоветским литературоведением; впервые с позиции междисциплинарного синтеза проанализирована проза писателя в контексте традиций русской классики и «взрослой» словесности 1920–1930-х гг., а также выявлена роль архетипов

«мудрого ребёнка», «блудного сына» и «Отца» в повестях и рассказах Л. Пантелеева, раскрывающих феноменологию детства.

Теоретическая значимость работы заключается в углублении принципов междисциплинарного подхода к анализу проблематики и поэтики произведений о детях и для детей; в дальнейшем развитии теоретических знаний о мифологизме детской литературы, о роли архетипов в произведениях отечественной прозы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его материалы и выводы могут быть использованы при разработке лекций по детской литературе, в процессе преподавания систематического курса отечественной словесности XX века, в спецкурсах и на спецсеминарах по теоретическим проблемам мифопоэтики. Материалы диссертации также могут найти применение при подготовке научных изданий произведений Л. Пантелеева.

Методологическую базу диссертации составили работы М.М. Бахтина, В.И. Габдуллиной, Д.Н. Медриша, Е.М. Мелетинского, В.Я. Проппа, посвящённые исследованию проблемы «миф – фольклор – литература»; труды по теории архетипа С.С. Аверинцева, А.Х. Гольденберга, М. Элиаде и К.Г. Юнга, а также научные изыскания В.В. Зеньковского, И.С. Кона, П.Ф. Каптерева, Д.Б. Элькониной, Л.Ф. Обуховой, А.Г. Маклакова, касающиеся различных аспектов психологии и социологии детства.

Особое место при определении методологии настоящего диссертационного исследования занимают работы Н.А. Дворяшиной, Л.В. Долженко, С.М. Лойтер, И.Г. Минераловой, Т.В. Пустошкиной, Л.Н. Савиной, Н.Г. Урванцевой и др., посвящённые исследованию феноменологии детства и реализации интегративного подхода к изображению ребёнка в отечественной литературе.

Положения, выносимые на защиту:

1. Рецепция творчества Л. Пантелеева отечественным литературоведением свидетельствует о том, что в 1920–1980-е гг. в соответствии с общепринятой идеологической парадигмой исследователи акцентировали внимание на теме воспитания и социализации маленьких героев писателя, на духовном преображении бывших беспризорников и готовности советских детей к подвигу. Изменившаяся социокультурная ситуация 1990–2010-х гг. позволила расширить контекст рассмотрения произведений Л. Пантелеева о детстве и обратиться к анализу поэтической составляющей его прозы, в частности её мифопоэтического и религиозно-философского пластов.

2. Анализ творчества Л. Пантелеева в контексте русской классики XIX в. свидетельствует о том, что, изображая эмоциональный мир героя-ребёнка, писатель следует традициям психологической прозы Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского. Прибегая как к прямой, так и к косвенной формам психологизма, он воспроизводит душевное состояние детей не только в драматические, кульминационные моменты их жизни, но и в повседневной реальности. Создавая повести и рассказы о беспризорниках, автор «Республики ШКИД» испытывает влияние романа воспитания и авантюрно-бытового романа, а также канонов «взрослой» литературы 1920–1930-х гг., изображающей процесс формирования нового человека советской эпохи.

3. Особую роль в поэтике повестей и рассказов Л. Пантелеева играют архетипы «мудрого ребёнка», «блудного сына» и «Отца». Архетип «мудрого ребёнка» подчёркивает изначальное тяготение детской природы к добру и правде, помогающее маленьким героям писателя одерживать нравственную победу в столкновении с ценностным миром взрослых. Как и евангельский блудный сын, пройдя череду испытаний и ошибок, персонажи Л. Пантелеева приближаются к божественно прекрасному первооб-

разу, духовно возрождаясь не только с помощью педагогического воздействия взрослых и собственных нравственно-волевых усилий, но и благодаря соборному единению с другими участниками воспитательного процесса. Неоднозначно представлен в произведениях Л. Пантелеева архетип «Отца»: в повестях и рассказах, воспроизводящих ситуацию потери родителей в связи с социальными катаклизмами, данный архетип реализуется в религиозном контексте, воплощающем идею «небесного отцовства». В повестях и рассказах, действие которых происходит в мирное время, архетип «Отца» представлен в гендерном контексте «отцовское – материнское».

Оценка достоверности результатов исследования выявила: применены адекватные методы и приёмы исследования, объём анализируемого материала репрезентативен, поскольку включает широкий круг произведений Л. Пантелеева о детстве; полученные теоретические и практические выводы опираются на значительную теоретико-методологическую базу, основные выводы отражены в журнальных публикациях и сборниках научных статей.

Апробация работы и публикации: концепция, основные идеи и результаты исследования были изложены на международных VI, VII, VIII научных конференциях «Рациональное и эмоциональное в литературе и фольклоре» (Волгоград, 2011, 2013, 2015); XIII, XIV и XV научно-практических конференциях «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. Кирилло-Мефодиевские чтения (Москва, 2012, 2013, 2014); в ходе всероссийских научно-практических конференций «Особенности духовно-нравственного формирования личности в современных условиях» (Михайловка, 2009, 2010); на III Всероссийской научной конференции молодых ученых с международным участием (Екатеринбург, 2013).

Основные положения и выводы работы нашли отражение в одиннадцати публикациях, в том числе в трех рецензируемых журналах из переч-

ня ведущих изданий, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

Структура работы: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы, насчитывающего 195 источников.

ГЛАВА I. ТВОРЧЕСТВО Л. ПАНТЕЛЕЕВА В КОНТЕКСТЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СЛОВЕСНОСТИ О ДЕТЯХ И ДЛЯ ДЕТЕЙ

1.1. Детская литература в «зеркале» современной методологии

«Феномен детства» (или «образ детства», «тема детства») определяет одно из самых интересных и притягательных направлений современных исследований, ведущихся в последние годы с учётом интеграции различных научных дисциплин: литературоведения, психологии, педагогики, философии и социологии. Дело в том, что именно интегративный подход позволяет наиболее полно и ярко раскрыть картину детства, постижение которого «представляет собой величайшее из наслаждений (таинство рождения, младенчество, умягчающее самую «одеревеневшую» душу, детская речь... образ райской души, безгрешной в своем неведении и открытой любви). ... Детство есть *tabula rasa*, насыщение которой является условием достойной будущей взрослой жизни... будущее рода, семьи, награда и утешение» [Минералова, 1998: 5].

Если обратиться к литературоведческим работам последних десятилетий, то можно заметить, что современные учёные, преодолевая ранее преобладавшие социологические и педагогические подходы к трактовке темы детства, пытаются обрести новый взгляд на хорошо известные художественные произведения. Существенному пересмотру подвергается и сама история детской литературы.

Пытаясь осмыслить прошлое, Т.Н. Токарева в своей работе «Формирование принципов изображения героя в советской детской прозе 1920-х-1930-х гг.» (2013) отмечает, что «литература для детского чтения ставит своей целью решение воспитательных и образовательных задач самого разного плана. Она расширяет кругозор юного читателя, активно участвует в формировании нравственных основ его мировосприятия, готовит его

вхождение во «взрослую» культуру» [Токарева, 2013: 5]. Эта особенность детского чтения имеет явно вневременной характер, хотя именно воспитательная направленность детской литературы 1920-х-1930-х гг. определяла и тип героя, и выбор жанра. Т.Н. Токарева указывает также на взаимосвязь субъектно-объектного принципа изображения героя и ведущих идеологических и воспитательных задач времени. В развитии советской детской прозы она выделяет две тенденции: первая находит воплощение в произведениях, герои которых, являясь субъектом повествования, сами формулируют своё жизненное кредо (Н. Огнев «Дневник Кости Рябцева»); вторая тенденция связана с изображением персонажей, являющихся объектом внешних воспитательных воздействий (А.С. Макаренко «Педагогическая поэма»).

О роли детской литературы в формировании мировоззрения человека советской эпохи пишет и А.В. Фатеев в своей монографии «Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры СССР (1930-1950-е гг.)» (2007). С точки зрения взаимосвязи идеологии и детской литературы автор монографии выделяет два периода: первый – с конца 1920-х по август 1946 года – характеризовался тем, что главной задачей писателей являлось воспитание у детей любви к Родине, идеальному образу И.В. Сталина, к труду, а также формирование умения преодолевать жизненные трудности. Вторым периодом – с августа 1946 года, был ознаменован стремлением авторов, пишущих для детей, демонстрировать в своих произведениях только самое лучшее, что было в государстве и обществе, следствием чего стало активное развитие массовой литературы.

Акцентируя внимание на идеологической составляющей, исследователь указывает на тесную взаимосвязь между восприятием литературы и социальным положением читателей: у детей литература вызывала стремление жить и работать на благо страны, взрослые же видели несоответствие между книгами и социальной действительностью. Это противоречие

свидетельствовало о том, что «идеологический аппарат не успевал за динамично развивающимся общественным сознанием, молодежной субкультурой, глушил процессы, которые сам же породил, формируя индустриальное общество» [Фатеев, 2007]. Как замечает автор монографии, вскоре читателей перестали устраивать схематичность и морализаторство, присущие детской литературе, что привело, с одной стороны, к появлению низкопробных детективов, а с другой, – к сохранению социальной направленности детской литературы и поиску совершенно новых тем.

Однако, несмотря на идеологический диктат, детская литература XX века никогда не переставала развивать гуманистические идеи русской классики в изображении ребёнка. Так, например, А.П. Гайдар, признавая самодостаточность детства, позволял себе изображать в качестве положительного героя не некую идеальную сущность, а живую личность со всеми нюансами её развития. Разумеется, «это делалось вопреки утвердившимся канонам нормативной эстетики социалистического реализма, за что писатель в свое время сурово критиковался. Например, в случае с «Судьбой барабанщика», когда ему были предъявлены в том числе и претензии по поводу «искажения» образа советского пионера. Гайдар понимал, что ребенок, как говорил Андрей Платонов, долго учится жить, поэтому не может не делать ошибок, даже если он вполне советский и исповедует «самую передовую» идеологию» [Долженко, 2001: 172].

Как правило, при оценке произведений для детей, созданных в XX веке, современная критика обращает внимание, во-первых, на восполнение информационных пробелов, касающихся особенностей жизни мальчиков и девочек эпохи построения социализма, а во-вторых, – на интерпретацию текстов с помощью текстообразующих коммуникативных намерений (речевых интенций), вписывающих эти произведения в определённый историко-литературный контекст. Так, например, Н.В. Шевцова в своей работе «Коммуникативные намерения современных критиков при оценке детско-

го чтения советской эпохи» (2012) стремится обнаружить скрытые смыслы знакомых нам произведений. Она обращает внимание на то, как «под маской невиннейшей детской сказки о золотом ключике Толстой расквитался со своими вчерашними кумирами и единомышленниками – поэзией русского символизма (А. Блок – Пьеро) и русским символистским театром (В. Мейерхольд – Карабас Барабас) и утвердил собственный «символ веры» – непотопляемого Буратино, неизменно добывающегося жизненного успеха» [Шевцова, 2012: 86].

Проблемы сравнительной поэтики находятся в центре внимания автора диссертации «Феномен детства в творчестве русских символистов (Ф. Сологуб, З. Гиппиус, К. Бальмонт)» (2009) – Н.А. Дворяшиной, утверждавшей, что «ни в какой иной эстетической сфере не проявилась с такой очевидностью преемственная связь символистов с русской классикой, как в созданном ими образе Детства» [Дворяшина, 2012: 450]. По мнению исследовательницы, схожие позиции классиков и писателей Серебряного века в трактовке феномена детства являются «свидетельством глубины понимания его как главного нравственного ориентира, точки опоры в судьбе отдельного человека и целого народа» [Там же: 451]. Само обращение к данному феномену объясняется осознанием писателями-символистами катастрофичности эпохи конца XIX – начала XX вв., не случайно изображение героя-ребенка заставляет вспомнить евангельское изречение «Аще не будете, как дети, не войдете в Царство Господнее». «При всем различии личных судеб писатели-символисты смогли художественно глубоко, индивидуально-выразительно запечатлеть чаяния современников и культурной эпохи в целом, возлагаемые на дитя в его и житейски-социальном, и в сакрально-бытийном значении» [Там же: 9].

На рассмотрении феномена детства с философско-эстетической точки зрения делает акцент и Е.Л. Черкашина в своей диссертации «Образ детства в творческом наследии И.А. Бунина» (2009). Используя сравни-

тельно-сопоставительный и историко-типологический методы, она обращается к анализу вечной темы «отцов и детей», уделяя внимание образам родителей, а также проблемам семьи и воспитания.

Сравнение становится ведущим и в диссертации Е.Ю. Шестаковой «Детство в системе русских литературных представлений о человеческой жизни XVIII-XIX столетий» (2007). Делая акцент на традициях романа воспитания, автор работы рассматривает национальное своеобразие русской детской литературы, а также анализирует представления о детстве как главной части жизни человека, взаимосвязанной с дальнейшими жизненными периодами. Е.Ю. Шестакова приходит к умозаключению «об устойчивом своеобразии русских национальных представлений о детстве как части жизни человека, особым образом соотнесенной с его последующей судьбой» [Шестакова, 2007: 150].

К сопоставлению обращается и О.Н. Челюканова в своей диссертационной работе «Художественный и внутрилитературный синтез в развитии русской прозы для детей и юношества 50-80-х гг. XX века» (2015). Анализируя эстетические приоритеты детской и юношеской литературы 1950-80-х годов XX века, она, опираясь на традиции русской классики, отмечает «взаимопроникновение жанровых особенностей разных литературных и внелитературных жанров, а также их художественный синтез» [Челюканова, 2015: 103]. Различные элементы жанров (например, очерк, лирическая баллада, фантастика, сказка роман воспитания, детектив), определяющие художественную основу произведения, открывают автору неограниченно богатые возможности для анализа образов персонажей и т.д. Рассматривая в хронологическом аспекте проблематику произведений, О.Н. Челюканова приходит к выводу, что «проблемно-тематическими узлами детской литературы первой трети XX века были те же, что и в XIX веке: воспитание нравственного человека, обладающего социально-одобряемым набором нравственных качеств. Литература для детей про-

должала развиваться как составная часть общей национальной культуры» [Челюканова, 2015: 102]. По мнению исследовательницы, такие детские писатели, как С. Георгиевская, В. Железняков, В. Медведев, Ю. Томин, Ю. Яковлев и др., отразили в своем творчестве основные черты литературы 1970-х годов – «исповедальность, лирико-психологическое осмысление внутреннего мира подростка, углубленное внимание к думанью о будущем и настоящем растущего человека, автопсихологизм» [Там же: 105].

Сопоставление применяет и Ю.А. Аникина в диссертации «Специфика конфликта в художественном мире В.П. Крапивина» (2014), анализируя повесть В.П. Крапивина «Серебристое дерево с поющим котом» и роман П. Несса «Голос монстра».

Интересно представлен опыт использования данного метода исследования в диссертации О.О. Михайловой «Формы выражения авторской адресации в рассказах В.Ю. Драгунского для детей» (2013). По мнению автора работы, произведения В.Ю. Драгунского являются одновременно и продолжением, и преодолением традиции юмористических рассказов М.М. Зощенко, Н.Н. Носова, Н.А. Тэффи и обладают характером двойной адресации. Делая обзор рецепции творчества В.Ю. Драгунского, О.О. Михайлова приходит к выводу, что немногие представители так называемой эстетической критики связывают двойную адресацию с поэтикой «Денискиных рассказов». Прижизненная критика, как правило, подчеркивала взрослую адресацию «детской» прозы В.Ю. Драгунского. Этот подход ограничивался характерным для 60-х годов XX века толкованием возрастной адресации в рамках детской педагогики и психологии. О.О. Михайлова же связывает формы выражения авторской адресации в «Денискиных рассказах» с определенными элементами поэтики: заглавиями, литературными аллюзиями, жанровыми формами, сюжетно-мотивной структурой, композицией, образами героев и читателя, культурными реалиями, сред-

ствами художественной выразительности и стилем. Все эти элементы не только тесно взаимодействуют, но и обозначают двойную адресацию.

Акцент на сравнительно-сопоставительном рассмотрении произведений для детей делается и в диссертации Х.М. Квак «Время, пространство и герой в сказках К.И. Чуковского» (2012), в которой прослеживается развитие К.И. Чуковским традиций классической русской литературы, в частности традиций Ф.М. Достоевского и Н.А. Некрасова. Время, пространство и героя Чуковского Х.М. Квак рассматривает с учётом специфики жанра литературной сказки, влияющего на особенности авторского повествования. Исследователь уделяет внимание сюжетно-композиционному строению текста произведения, в котором роль автора играет определяющую роль: Чуковский выступает не только в качестве рассказчика, но и героя.

Проблемы сравнительной поэтики находятся и в центре внимания автора диссертации «Детская сказка в русской советской литературе (рецепция мировых сюжетов)» (2012) – А.Ю. Исаковской. Опираясь на сравнительно-сопоставительный метод, исследовательница анализирует детскую литературную сказку 1930-1960 гг., в основе которой находится адаптированный зарубежный сюжет, а также рассматривает различные рецепции сюжетов мировой детской литературы. По мнению А.Ю. Исаковской, творческая адаптация зарубежного текста приводит чаще всего к полной его русификации. «Детские писатели-интерпретаторы и авторы переводов полностью или частично видоизменяют послание текста оригинала, что влечет за собой и существенные изменения как в фабульно-сюжетной структуре, так и в системе персонажей, переработку портретных и речевых характеристик героев детских сказок» [Исаковская, 2012: 220]. А.Ю. Исаковская делает акцент на литературоведческом и лингвистическом анализе таких текстов-переложений, применяет текстовые, языковые, когнитивные и другие аспекты, помогающие сравнить текст с оригиналом.

Проведенный сопоставительный анализ свидетельствует о том, что «произведения рассмотренных авторов следует считать самобытными в культурном и литературном смыслах текстами, а слово «переводчик» следует заменить на слово “соавтор”» [Там же: 222].

Наряду со сравнительно-сопоставительным исследователи детской литературы используют синтез биографического, историко-литературного и историко-функционального методов исследования. Данный подход мы наблюдаем в диссертации Л.Н. Стрельниковой «Творчество А.С. Шишкова в области русской детской литературы» (2006), посвященной обзору филологических взглядов писателя и его практических опытов. Л.Н. Стрельникова рассматривает творчество и общественную деятельность писателя с учётом борьбы литературных направлений конца XVIII-начала XIX века, определивших появление различных экспериментов в области языка и литературы. Говоря о вкладе А.С. Шишкова в развитие детской литературы, автор работы отмечает интерес писателя к соотношению рациональной и эмоциональной сторон жизни ребенка как психологической черте детства. Л.Н. Стрельникова уверена, что произведения А.С. Шишкова «возвратят в русскую литературу хорошо забытые, но чрезвычайно важные во всех смыслах образы, темы, сюжеты, уроки» [Стрельникова, 2006: 154].

Обращение к биографическому и историко-литературному методам исследования мы встречаем в диссертации Е.В. Гусевой «Концепция детства в творчестве Захара Прилепина» (2014), автор которой рассматривает эволюцию «обобщенного прилепинского персонажа от детства к юности» [Гусева, 2014: 5]. Воспринимая детство как культурно-историческую и психолого-педагогическую категорию, Е.В. Гусева отмечает, что детские годы многих героев писателя, как и его самого, пришлись на закат Советского Союза, поэтому в произведениях Прилепина присутствует идеализация советской эпохи. Именно поэтому Захар Прилепин изображает дет-

скость «как особенность восприятия действительности, которая выражается в неожиданных сравнениях, аналогиях, метафорах, приходящих на ум персонажам и демонстрирующих богатство их воображения» [Гусева, 2014: 197].

Историко-литературный метод, сочетающий элементы биографизма с имманентным анализом произведений в контексте творческого пути автора в целом, становится главным и в диссертации В.Я. Зимина «Тема детства в творчестве К.Д. Воробьева» (2004). Исследователь рассматривает данный социокультурный феномен как самостоятельную и эстетически значимую категорию, как «первичную форму *осознания* действительности, ...как особый способ *освоения* мира» [Зимин, 2004: 175]. В изображении К.Д. Воробьева детство предстаёт как социально не затемненная массовым идеологическим влиянием форма мировосприятия. Главной составляющей индивидуальной модели прошлого в творчестве К.Д. Воробьева «является архетипический мотив обязательного возвращения в детство, способного нести в себе мощную энергию нравственного очищения» [Там же: 180].

В последние десятилетия всё чаще заявляет о себе культурологический метод, который предполагает интерпретацию образов с позиций христианской культуры. По утверждению А.В. Чернова, если античный и славянский языческий мифы в настоящее время теряют сакральный смысл и выполняют в литературе только атрибутивную функцию, то «христианское мироощущение к XIX веку оказывается усвоенным сознанием русского человека настолько, что начинает уже активно «работать» и на подсознательном уровне. Христианские мотивы, их комбинации переходят на уровень архетипов, т.е. наделяются свойством вездесущности, приобретают характер устойчивых психических схем, бессознательно воспроизводимых и обретающих содержание в художественном творчестве» [Чернов, 1994: 152]. Таким образом, А.В. Чернов приходит к выводу о вытеснении христианскими представлениями мифологизма древних времен.

Похожую точку зрения высказывает и В.И. Габдуллина. По её мнению, в литературоведении конца XX – начала XXI вв. ярко обозначился интерес к духовному содержанию русской литературы, «который актуализировал исследование влияния проблематики и поэтики Священного Писания на мировоззрение и художественное творчество русских классиков» [Габдуллина, 2006: 3]. Итогом данного подхода оказалось прочтение русской литературы как содержащей многослойный библейский подтекст.

К библейскому тексту обращается в своей докторской диссертации «Рациональное и эмоциональное в русской детской литературе 50 – 80 годов XX в. (Н. Н. Носов, В. Ю. Драгунский, В. П. Крапивин) (2001) и Л.В. Долженко, рассматривая главного героя повести А.П. Гайдара «Школа» Бориса Горикова как вариант образа «блудного сына».

В рамках архетипического сюжета притчи о блудном сыне анализирует судьбу Митраши и Насти, героев сказки-были М.М. Пришвина «Кладовая солнца», Е.Р. Боровская. С её точки зрения, уже само название «Блудово болото» даёт отсылку к библейской притче. Образы детей в произведении М.М. Пришвина, как подчеркивает автор, «подсказывают человеку путь к преображению души, когда блудный сын сможет с искренним чувством, представ пред Господом, воскликнуть словами Ивана Бунина: «И от сладостных слез не успею ответить, к милосердным коленям припав» [Боровская, 2012: 18].

Мифопоэтический метод также активно используется в трудах современных исследователей. Ещё Е.М. Мелетинский отмечал «демифологизацию» литературы XVIII и XIX вв. и её дальнейшую «ремифологизацию» с конца XIX столетия [См.: Мелетинский, 1991: 41-47], сейчас же можно говорить уже о трансформации мифа, об изменении его содержания «при сохранении глубинной гносеологической сущности» [Чернов, 1994: 151]. Однако необходимо подчеркнуть, что обращение к мифопоэтике наблюдается в основном при рассмотрении произведений «взрослой» литературы.

Так, одним из главных аспектов исследования творчества Н.В. Гоголя стало изучение архетипов в его произведениях (Ю.Я. Барабаш, А.Х. Гольденберг, В.Ш. Кривонос, Ю.В. Манн, Е.М. Мелетинский, С.А. Шульц и др.). Рассмотрению роли архетипов в творчестве других писателей посвящены диссертации С.П. Черкашиной «Художественная репрезентация архетипов женского начала в творчестве Л.С. Петрушевской» (2015), И.С. Урюпина «Национальные образы-архетипы в творчестве М.А. Булгакова» (2011), И.А. Тортуновой «Степан Разин как национальный архетип в творчестве В.М. Шукшина (традиции и специфика освоения образа)» (2008) и др.

В процессе анализа произведений детской литературы мифопоэтический метод применяется гораздо реже. Как правило, авторы таких работ делают акцент на фольклорных архетипах. Так, например, ряд работ современных исследователей посвящен реализации архетипической схемы волшебной сказки на различных уровнях: сюжета, мотивов, образов, категорий. О.А. Долгова в статье «Мотив *отправления героя в путь* в завязке литературной сказки Дж.Р.Р. Толкиена «Хоббит, или туда и обратно» и в контексте трилогии «Властелин колец» (2012) утверждает, что в творчестве Толкиена наблюдается соединение в одной художественной реальности сказки, фантастики, а также приключенческого романа. Эта «высокая концентрация обобщений нравственного содержания во «Властелине колец» Толкиена обязана авторскому принципу типизации – сочетанию архетипических схем с индивидуальными деталями» [Долгова, 2012: 269]. Исследовательница, характеризуя мотив отправления героя в путь, подчеркивает, что «Хоббит» как поздняя модификация волшебной сказки «сохраняет схему ее архетипа на уровне канонических мотивов уже в завязке» [Там же: 270]. В статье акцентируется внимание на трех этапах этого мотива: причина, исходный момент и цель отправления героя.

И.В. Ледовская в работе «Категория *чудесного* в русских новеллистических сказках с детскими образами-персонажами» (2012) рассматри-

вает как сходные (чудесное перерождение, наделение героев сверхъестественными способностями и т.д.), так и различные проявления данной категории: условие обретения чудесной помощи, реализацию категории чудесного, утрату традиционного смысла чудесной характеристики в новеллистических сказках. Исследователь приходит к выводу о том, что соединение «волшебной и жизнеподобной детализации, нравственно-этическая или аллегорическая интерпретация чудесных проявлений соответствует авантюрно-приключенческой, то есть собственно новеллистической тематике сказок» [Ледовская, 2012: 282].

Е.О. Матвеева в статье «Традиции народной сказки в творчестве И.В. Дружаевой» (2012) также рассматривает сохранение схемы волшебной сказки на уровне сюжета и образов. По мнению литературоведа, сюжеты, взаимосвязанные с поисками живой воды и борьбой за нее с антагонистом, олицетворяющим негативное, разрушительное начало, «воплощают архетипические представления о зле и являются традиционными для сказок разных народов» [Дружаева, 2012: 290]. Отметим, что И.В. Дружаева наполняет эти сюжеты иным звучанием: сказочные герои, препятствующие добыть героине И.В. Дружаевой живую воду, сами испытывают страдания от варварских действий человека по отношению к природе.

Чаще всего в современных работах встречается комбинация мифопоэтического и других методов исследования. К сравнительно-сопоставительному, историко-типологическому и мифопоэтическому методам обращается в своей диссертации «Поэтика зеркала в русской детской литературе XX века» (2006) Н.Г. Урванцева. Автор находит различные проявления мифологемы, сюжета, мотива зеркала в детской литературе, акцентируя внимание на образах двойника, близнеца и Зазеркалья. Обращаясь к «бродячему» сюжету о Снежной Королеве, Н.Г. Урванцева выявляет модификацию мотива зеркала во многих произведениях детской литературы. Проведенный анализ позволяет автору сделать вывод о том, что

«мотив, принцип, образ зеркала могут реализовываться на всех уровнях произведения: сюжетном, композиционном и образном [Урванцева, 2006: 169].

Эти же методы исследования использует в своей докторской диссертации «Русская детская литература XX века и детский фольклор: проблемы взаимодействия» (2002) С.М. Лойтер. По мнению автора, «единоприродность, общие психо-социо-культурные истоки детского фольклора и детской литературы обуславливают их постоянное пересечение в бытовании и функционировании» [Лойтер, 2002: 271]. Учитывая данные факторы, исследователь рассматривает мифологический генезис детской поэтической классики и определяет условия возникновения и развития поэтики детского фольклора как игры, а также выявляет архетипический элемент, «предопределяющий первоэлементы поэтики детского авторского стиха на жанровом, структурообразующем, словесно-языковом и ритмико-синтаксическом уровнях» [Там же: 273]. С.М. Лойтер исследует поэтику детского стиха в ее взаимосвязи с детским фольклором, прослеживая эволюцию словозвуков, свидетельствующих о наличии мифа в поэтическом языке. Автор диссертации вводит в научный оборот новый элемент современной детской мифологии – игру в вымышленную страну-мечту, что позволяет расширить понятие об утопии на материале культуры детства.

Е.Ю. Дворак в диссертации «Русское детское фэнтези: жанровая специфика и особенности мифопоэтики» (2015) использует сравнительно-сопоставительный и мифопоэтический методы. Обращаясь к мифопоэтике, автор работы приходит к вводу о том, что соответствие русского фэнтези сюжету народной сказки свидетельствует о его фольклорных истоках.

Синтез историко-функционального и мифопоэтического методов присущ и работе М. Липовецкого «Утопия свободной марионетки, или Как сделан архетип (Перечитывая «Золотой ключик А.Н. Толстого)» (2003), в которой утверждается, что Буратино «не только был, но и остается влия-

тельным *культурным архетипом*» [Липовецкий, 2003]. Автор раскрывает причину «той неожиданной глубины, которая позволила деревянной кукле стать архетипом, оформившим какие-то важнейшие элементы культурного бессознательного, открытым для многочисленных творческих интерпретаций и в то же время сохраняющим свои неповторимые и узнаваемые черты» [Там же]. М. Липовецкий, рассматривая реализацию в сказочном тексте некоторых интенций, лежащих в основе замысла «Золотого ключика», приходит к выводу о том, что многие элементы произведения А.Н. Толстого не соответствуют традиционной схеме сказки. Например, повторения и множественные удвоения (действие повторяется два раза, герои действуют парами) не входят в трехчастную структуру сказки; приобретение и потеря даров не связаны с мотивом испытания. Все эти несоответствия, по мнению М. Липовецкого, можно объяснить через «модель мифологической медиации»: «Толстой *мифологизировал* сказку совершенно бессознательно, повинувшись необходимости вместить в сказочный сюжет личную утопию» [Там же]. В то же время автор оказывается зависимым не столько от тоталитарной системы, сколько от модернизма, так как утопия марионетки – это стремление ограничить универсализм модернизма сказочной игрой.

Сравнительно-сопоставительный, историко-типологический, мифопоэтический, а также культурологический методы исследования используются и в работе Т.В. Пустошкиной «Мифологема детства в русской прозе 20-40-х гг. XIX века, ее своеобразие и развитие» (2011). Автор, анализируя мифологему детства в контексте трех типов культурного сознания, «восходящих к архаическому, христианскому и романтическому мифам о детстве» [Пустошкина, 2011: 189], исследует особенности данного концепта в русском культурном сознании. Видоизменение мифологемы детства в проекции образа творца Т.В. Пустошкина связывает с актуализацией в романтической прозе связи между чистотой искусства и моральными принципами художника. Особое внимание в работе уделяется архаической

мифологеме детства, представляющей собой совмещение народного и детского сознаний, представленных в русской литературе через образ девушки-«оборотня». Данные наблюдения позволяют сделать вывод о том, что представления о концепте детства в романтической прозе 20-40-х гг. XIX в. «выходят за рамки романтического мифа о детстве, обогащаясь общечеловеческими смыслами, восходящими к христианской идеологии» [Пустошкина, 2011: 194].

Сравнительно-сопоставительный, мифопоэтический и культурологический методы использует и Л.Г. Головина в своей работе «Реализация мифологем «дом» и «странничество» в русской прозе XX в. о беспризорниках и детях-сиротах» (2011), подчеркивая, что архетип странника и мифологема дома предоставляют возможность передать читателю «чувство «вселенского» одиночества, которое в разной степени, но коснулось в XX в. каждого» [Головина, 2011: 263]. По мнению исследовательницы, архетип странника в повести А. Неверова «Ташкент – город хлебный» тесно связан с образом дороги, «важным для всей русской литературы, изобилующей скитальцами и героями-правдоискателями» [Там же: 261]. В романе В. Шишкова «Странники» связь проблемы беспризорности со странничеством также обусловлена традициями литературы XIX в., в первую очередь, ориентацией на поэму Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», а также влиянием модернизма, ищущего пути выхода из кризисной ситуации.

Мифологемы дома и семьи реализуются, как отмечает Л.Г. Головина, и в «Республике ШКИД» Л. Пантелеева, и в цикле В. Крапивина «В глубине Великого Кристалла». В повести Л. Пантелеева школа «предстает перед читателем как раз такой метафорой-мифологемой дома, показывающей трагическую ситуацию разрушения института семьи» [Головина, 2011: 262]. У Крапивина же реализуются представления о мире как о большом Доме. Миф, используемый писателем, даёт возможность «по-особому ор-

ганизовать художественное пространство произведений, ... выйти на онтологические темы» [Головина, 2011: 263]. В цикле «В глубине Великого Кристалла» реализуются также архетипы ребенка, отца и матери, что способствует «возникновению в художественном мире Кристалла мифологем дома и семьи» [Там же].

Итак, анализ диссертаций последних лет и ряда статей, посвящённых теме детства, свидетельствует о том, что в условиях межпредметной интеграции гуманитарных, психолого-педагогических, социологических и религиозно-философских дисциплин феномен детства как предмет исследования привлекает внимание многих литературоведов. Выбор ими того или иного метода продиктован не только авторскими интенциями, но и спецификой самой детской литературы. Наиболее активно исследователи темы детства используют сравнительно-сопоставительный, историко-литературный, биографический, историко-функциональный, культурологический и мифопоэтический методы исследования.

Выбор сравнительно-сопоставительного инструментария обусловлен стремлением учёных расширить контекст рассмотрения повестей и рассказов о детстве за счет обращения к тематически и жанрово близким произведениям детской и «взрослой» литературы. Практикующийся в последние десятилетия отказ от идеологического подхода к детскому чтению и включение в литературный обиход новых и забытых имён стимулирует интерес учёных к историко-литературному и биографическому методам. Обращение же исследователей к культурологическому и мифопоэтическому методам продиктовано ориентацией писателей, адресующих свои книги детям, на религиозно-философскую и фольклорно-мифологическую традиции, прежде всего, на архетипическую модель волшебной сказки. На уровень архетипов переходят и библейские образы, которые как «бессознательно воспроизводимые устойчивые психические схемы» (А.В. Чернов) обретают новое содержание в произведениях детской литературы.

1.2. Рецепция произведений Л. Пантелеева отечественным литературоведением

Отечественные литературоведы (Е.П. Антуфьева, Б.А. Бегак, А. Ивич, С.Я. Маршак, Н. Новицкий, Е.О. Путилова, Б.М. Сарнов, Ф.И. Сетин, С.И. Сивоконь, К.И. Чуковский и др.), исследуя тематику и проблематику произведений Л. Пантелеева, выделяют в творчестве писателя две основные темы: беспризорности и подвига. Особенно широко представлена первая тема, что неудивительно, ведь из автобиографической повести «Ленька Пантелеев» (1938) известно, что автору самому пришлось испытать на себе все тяготы беспризорной жизни. Революция стремительно ворвалась в родительский дом будущего писателя и полностью изменила привычную жизнь. Спасаясь от голода, мать увезла детей из Питера в деревню Ченцово Ярославской губернии, где маленький Алексей заболел дифтеритом. Поездка в Ярославль совпала с начавшимся в городе эсеровским мятежом, что заставило семью Пантелеева бежать оттуда. В дальнейшем судьба забросила Алексея с матерью в город Мензелинск, где их ждала голодная и сложная жизнь. В Мензелинске Алеша возобновил учебу в реальном училище, затем получал образование в профтехшколе, и всё это время он продолжал заниматься своим любимым занятием – написанием стихов и пьесы. Вскоре в связи с отъездом матери в Петроград Алексей попал на ферму, где начался трудный период в жизни мальчика: он стал воровать, участвовать в налетах, затем скитался по России, попадал в детские дома и колонии, пробовал работать. В 1921 году Алексей оказался в школе социально-индивидуального воспитания имени Достоевского, куда многие ребята попадали из тюрем, отделений милиции и распределительных пунктов. Жизнь в школе и легла в основу повести Л. Пантелеева «Республика ШКИД» (1927), которую он написал совместно с Г. Белых.

Именно выход в свет данной книги закрепил в сознании читателя ассоциацию имени писателя с героем «Республики ШКИД» Ленькой Пантелеевым, таким образом, автору удалось создать «культурную репутацию имени» [Головин, 2013: 8]. Примечательно, что об этой ассоциации упоминал и Д.В. Драгунский, видевший писателя в доме отдыха в Латвии: «Необычное впечатление он производил даже внешне, я сразу на него обратил внимание. Но, к сожалению, не познакомился с ним, робость меня обуяла, мне было-то лет двадцать, а тут – живой Ленька Пантелеев, живая «Республика ШКИД» [Драгунский, 2013: 24].

Появление первой книги Л. Пантелеева вызвало целую череду противоречивых откликов. И по сей день основное внимание критики уделяют повести «Республика ШКИД», которая «по праву считается одной из лучших книг отечественной детской литературы. Честный, иронический, захватывающий рассказ о себе, о товарищах, об учителях-воспитателях содержит такие подробности, которые вызывают самые серьезные размышления. Каждый персонаж повести – запоминающийся и интересный, недаром книгу эту хочется перечитывать, снова встречаться с героями, которые остаются друзьями читателей на всю жизнь» [Корф, 2010: 8].

Анализируя тематику и проблематику данного произведения, отечественные критики и литературоведы, как правило, делали акцент на мотивации поступков героев-детей, объясняя их поведение голодным и тяжелым прошлым. По мнению С.Я. Маршака, шкидовцы – «бывалые ребята, прошедшие сквозь огонь, воду и медные трубы, отчаянные парни с воровскими повадками и блатными кличками – Гужбан, Кобчик, Турка, Голый барин... Но стоит немного пристальнее взглядеться в юных обитателей ШКИДы, как под лихими бандитскими кличками вы обнаружите искалеченных жизнью, измороженных долгим недоеданием, истеричных подростков, по нервам которых всей тяжестью прокатились годы войны, блокады, разрухи» [Маршак: <http://marshak.ouc.ru/respublika-shkid.html>]. Так, напри-

мер, действия шкидовца Слаёнова, который давал в долг своим друзьям хлеб, критик также объясняет разрухой, породившей спекуляцию.

Эту же мотивацию отмечает Е.О. Путилова и у героя повести «Часы» (1928) – беспризорника Петьки Валета: «За желанием купить «огромную булку» стоят голодные годы, вечная мысль о еде, но Петьке надо не просто набить желудок. Обладание золотыми часиками как бы открывает ему дорогу в шикарное, а стало быть, и счастливое существование, где рядом с булкой на переднее место выйдут заманчивые брюки клеш, френчик, штиблеты и чухонка – чтобы обязательно с барашком. Поэтому он готов пойти на все ради драгоценного предмета» [Путилова, 1986: 58].

Процесс «перековки» сознания детей, соприкоснувшихся с криминальным миром, становится для юного писателя своеобразным лейтмотивом, проходя через целый ряд его произведений. Автор, «видимо, чувствовал, что ему необходимо связать это собственное прошлое с новой, социалистической явью, открывшейся ему за порогом ШКИДы, явью, дорога к которой по воле судьбы оказалась для него не такой естественной и закономерной, как для большинства его сверстников» [Новицкий, 1983: 50].

Наряду с «Республикой ШКИД» повесть Л. Пантелеева «Часы», как и многие книги, находящиеся у истоков советской детской литературы, становится «художественным познанием еще никем до него не открытых, никем художественно не познанных закономерностей новой действительности» [Сарнов, 1965: 90]. Благодаря Советской власти, школе, в первую очередь, бывшие воры отказываются от прежних идеалов, получают хорошую профессию. Таким образом, показывая, как «изменяется сознание человека в социалистическом обществе» [Ивич, 1967: 219], Л. Пантелеев реализует поставленную перед детской литературой задачу – «не развлекать, а воспитывать своих юных читателей» [Антуфьева, 1987: 14]. Именно поэтому кажется не совсем справедливым мнение знаменитого педагога А.С. Макаренко, считавшего «Республику ШКИД» педагогической не-

удачей. Иной точки зрения придерживался С.Я. Маршак, полагавший, что «еще больше могут сказать о ШКИДе самые судьбы возвращенных ею людей. ... Среди бывших питомцев ШКИДы – литераторы, учителя, журналисты, директор издательства, агроном, офицеры Советской Армии, военный инженер, инженеры гражданские, шофер, продавец в магазине, типографский наборщик. Это ли педагогическая неудача?» [Маршак: <http://marshak.ouc.ru/respublika-shkid.html>].

По мнению С.Я. Маршака, вернуться к нормальным человеческим ценностям советская власть помогла не только персонажам повести, но и самим авторам «Республики ШКИД», ведь они – «бывшие беспризорные, одни из тех, кому судьба готовила участь бродяг, воров, налетчиков. Осколки разрушенных семей, они легко могли бы докатиться до самого дна жизни, стать «человеческой пылью», если бы молодая Советская республика с первых лет своего существования не начала бережно собирать этих, казалось бы, навсегда потерянных для общества будущих граждан, сделавшихся с детства «бывшими людьми» [Маршак, 1961: 400].

На воспитательную роль школы указывала и Е.О Путилова: «ШКИД» Да возвращает этим ребятам самое ценное: право чувствовать себя человеком» [Путилова, 1986: 40]. Петьку Валета, героя повести «Часы», также изменяет приют, в котором «новая действительность открывает для бывшего отщепенца путь к возрождению, путь к людям, к общественной жизни» [Там же: 62]. Высокую оценку воспитательному воздействию школы даёт и А. Ивич, отмечая, что «Республика ШКИД» – первое художественное изображение очень сложного процесса: становления такого детского дома, который мог воспитывать строителей социализма из недавних «правонарушителей». Поэтому так важна и поучительна повесть двух юношей» [Ивич, 1967: 201].

Заметим, что не только на отдельные поступки, но и на намерения героев писателя накладывался явный идеологический отпечаток. Даже же-

ление шкидовцев иметь учителя политграмоты объяснялось тем, что ребята чувствовали себя советскими гражданами, «детьми революции» [Маршак, 1961: 410]. Идеологические оценки проявлялись и в трактовке образов педагогов, достаточно вспомнить Виктора Николаевича Сорокина, которого шкидовцы звали Викниксором. Одни критики отмечали присущий ему талант экспериментатора, сравнивая его с А.С. Макаренко, другие указывали на способность педагога «понимать натуру шкидцев» [Маршак, 1961]. Многогранность характера Викниксора отмечала и Е.О. Путилова: «Добрый и мягкий, грозный и карающий, реально, трезво и мудро видящий жизнь и врученных ему ребят – и чудак, буквально ребенок, которого ничего не стоит обвести вокруг пальца опытному, прожженному хулигану» [Путилова, 1986: 37]. Но главное, на чем делали акцент практически все критики, это действенные методы воспитания, которые «способствовали преобразению детей, испорченных прежней жизнью» [Ивич, 1967].

Воспитательный момент становится главным и в дневниковых записях писателя, посвященных его дочери. Как отмечает К.И. Чуковский, родительских дневников в нашей литературе немало. Одни хороши, другие плохи, но «впервые среди них появляется книга, написанная поэтом, художником, многоопытным мастером слова» [Чуковский, 1983: 18]. Добавим к высказыванию К.И. Чуковского то, что книга Л. Пантелеева необычна уже тем, что это не просто записки отца, это дневник писателя. Автор признавался, что записи в «Нашей Маше» (1966) делались только себя, «для внутреннего семейного употребления»². Опубликовать их уговорил К.И. Чуковский, которому принадлежит книга «От двух до пяти» (1933). Пантелеев, как замечает Е.О. Путилова, «спускается» еще ниже К.И. Чуковского», внимательно наблюдая за еще маленьким ребенком, в этих

² Пантелеев Л. И. Собрание сочинений: в 4 т. – Т. 4. – Л.: Дет. лит., 1985. – С. 7. Далее тексты Л. И. Пантелеева цитируются по данному собранию сочинений с указанием тома и страницы.

наблюдениях и заключается жизнь, «полная смысла и значения» [Путилова, 1986: 103].

Внимание Л. Пантелеева «сконцентрировано не на своде правил и различных наставлений для других родителей, а на разнообразных размышлениях, возникающих по различным поводам, на многочисленных вопросах: почему одни дети быстро приспосабливаются к любому коллективу, а у других это не получается; почему одни командуют и властвуют, а другие только подчиняются? Кого, когда, в каком случае, при каких обстоятельствах надо похвалить, поощрить, вселить уверенность в себе, а кого-то, наоборот, заставить быть поскромнее? Во всех ли случаях прав взрослый?» [Путилова, 1986: 104-105]. При этом размышления автора об одной Маше выходят далеко за рамки «какого-то определенного личного интереса, приобретают интерес общий, захватывают общие явления современной жизни» [Там же: 106].

В отличие от Е.О. Путиловой, К.И. Чуковский считал, что дневниковые записи Л. Пантелеева являлись подробным отчетом о педагогических принципах, которыми руководствовался сам автор, воспитывающий маленькую дочку. Однако, по мнению критика, когда писатель забывал о строгих постулатах своей педагогики, он предавался «порывам той нежной, «безрассудной», «безоглядной» отцовской любви, без которой все его догматы были бы, конечно, мертвы и бесплодны» [Чуковский, 1983: 18]. Эта система дала свои результаты: как вспоминала К. Мечик-Бланк, Машу всегда ставили ей в пример, акцентируя внимание именно на поведении девочки [См.: Мечик-Бланк, 1999].

Сам писатель неоднократно выступал в роли педагога, будь то дневниковые записи «Наша Маша» или рассказы о детях. Например, в «Индиане Чубатом» (1947) Пантелеев то и дело прерывал рассказ, чтобы лично от себя сказать читателям, что Индиану надлежало бы сделать так-то и так-то, а он, к сожалению, поступает вот этак – именно по слабости

характера. «Чубатый – игрушка своих собственных прихотей, безвольный раб своих мальчишеских фантазий и выдумок. И Пантелеев, осуждая его, наглядно показывает, что если бы Чубатый не взял себя в руки, быть бы ему паразитом и неучем» [Чуковский, 1983: 6].

Воспитанный советской действительностью, «новый» человек, в том числе и герой-ребёнок, по мнению Л. Пантелеева, был явно способен не только к духовному преображению, но и к самому настоящему подвигу. Именно поэтому деление писателем своих произведений на «Рассказы о подвиге» и «Рассказы о детях» является достаточно условным: многие рассказы первого раздела написаны о героических поступках детей, а большая часть второго посвящена моральным подвигам, пусть небольшим, но очень важным, переломным для героев рассказа. По вполне справедливому мнению одного из критиков, «подвиг» и «дети» – генеральные темы Пантелеева, – в сущности, слиты для него» [Ивич, 1967: 228]. Следует обратить внимание на то, что в творчестве писателя тема подвига тесно переплетена и с темой Великой Отечественной войны, во время которой маленькие герои и проявили себя в полный рост.

Примеры моральных подвигов героев-детей весьма многочисленны, достаточно вспомнить рассказ Л. Пантелеева «Честное слово» (1941). Ничто не может заставить ребенка нарушить данное слово: ни наступившая темнота, ни то, что сторож скоро запрет его на замок, ни уговоры рассказчика, встретившего мальчика в сквере. По мнению писателя, пока «не известно, кем он будет, когда вырастет, но кем бы он ни был, можно ручаться, что это будет настоящий человек» [т. 3, с. 8].

Самые настоящие подвиги во время Великой Отечественной войны совершают многие персонажи повестей и рассказов Л. Пантелеева. Погибает во время блокады Ленинграда от внезапно разорвавшейся бомбы главная героиня рассказа «Долорес» (1942), *одна из многих* (курсив мой – О.Б.), кто по призыву ленинградского комсомола вступил в ряды добро-

вольцев и пошёл на оборонную работу: в санитары, в истребительные батальоны, в команды связи. Несмотря на произошедшую трагедию, автор никак не может представить эту девочку убитой, ведь она как символ жизни несовместима со смертью: «Я насмотрелся всякого: я шагал по трупам и через трупы, я видел искромсанное, растерзанное и поруганное человеческое тело. Но представить себе убитой, мертвой или даже просто неподвижной *эту* девочку я не мог и не могу. Пробую представить, и не выходит. Зажмурю глаза и вижу ее перед собой – легкую, светловолосую, стройную, маленькую и мужественную, всегда устремленную вперед и только вперед» [т. 3, с. 43].

Тема подвига звучит и в выборе имени маленькой героини. По собственному признанию писателя, он не знал, как её зовут, но ему казалось, что «фамилия у нее должна быть простая, русская – Иванова или Петухова, а имя непременно испанское – Терсита, Марианна или Долорес» [т. 3, с. 41]. Как известно, Долорес Ибаррури была активной участницей международного коммунистического движения, противостоящего фашистской диктатуре Франко в годы Гражданской войны в Испании (1936-1939). Романтизация подвига «пламенной Пасионарии» отбрасывает свой свет и на героиню рассказа Л. Пантелеева.

Рискует собой и Матвей Капитоныч («На ялике», 1943), перевозивший людей на другой берег реки во время бомбежки, и герой рассказа «Главный инженер» (1942) Леша Михайлов, награждённый медалью «За оборону Ленинграда» за то, что помог немецким самолетам «обнаружить» двенадцать ненастоящих русских батарей. Бесстрашное поведение Моти и его сестры Маньки («На ялике») критики объясняют ранним взрослением детей в тяжкие годы войны. Маленькие герои оказались свидетелями каждодневных подвигов, «потому нет ничего неестественного в отношении Моти к страху, отваге, к жизни и смерти» [Ивич, 1967: 230]. В поступках

мальчика проявляются типические, «характерные черты поведения, мыслей и чувств советского народа на войне» [Там же: 231].

Следует признать, что советская критика, анализируя тематику и проблематику произведений Л. Пантелеева, не обращала внимания на психологическое мастерство писателя, упоминая лишь сам факт изменения сознания героев или способность автора раскрывать внутренний мир своих персонажей, находить вместе с ними выход «из различных сложных ситуаций» [Новицкий, 1983: 50]. Ни Н. Новицкий, ни С.И. Сивоконь не указывали, какие приёмы психологического анализа задействованы в прозе Л. Пантелеева.

Не пытался проникнуть в тайны детской психологии и Б.М. Сарнов, анализируя поведение героини рассказа «Буква «ты» (1945). Критик отмечал, что в 1920-30 гг. для самых маленьких читателей было создано много произведений, отличительными признаками которых являлись «новаторство, словесная выдумка и богатая фантазия» [Сарнов, 1965: 109]. Апеллируя к мнению К.И. Чуковского, отмечавшего склонность ребенка к нелепицам и объяснявшего эту особенность детского поведения тем, что «малыш любит чувствовать свое умственное превосходство» [Там же: 111], критик в итоге подчеркивал лишь педагогическую ценность рассказа Л. Пантелеева. Точность психологического рисунка в изображении эмоционального мира героя-ребёнка в произведении Л. Пантелеева «Часы» отмечала и Е.О. Путилова, однако она так же, как и её предшественники, не уделяла достаточного внимания приемам анализа, с помощью которых автор и достигал этой психологической точности.

Отметим, что иногда исследователи всё же рассматривали конкретные приемы психологического анализа или искали объяснение детского поведения с точки зрения психологии. Например, Н. Новицкий, анализируя поведение героинь «Рассказов о Белочке и Тamarочке» (1938-1947), подчеркивал, что Пантелеев блестяще «демонстрирует легкость, с какой,

сравнительно с нами, взрослыми, дети переходят от реальности к фантазии и наоборот; так что, получается, не только детям полезно прочитать эти рассказы, чтобы научиться послушанию, но и взрослым – чтобы лучше понимать детей» [Новицкий, 1983: 49].

Критики и литературоведы, пытаясь осмыслить новаторство Л. Пантелеева, сравнивали героев его произведений с персонажами других повестей о детстве. Интересным в этом отношении представляется предпринятое Б.М. Сарновым сопоставление рассказов Л. Пантелеева и А.П. Гайдара. По мнению критика, они являются писателями разного склада. Гайдар – лирик, который «нет-нет да и выплеснется в каком-нибудь лирическом отступлении, просто, впрямую обратится к маленькому читателю» [Сарнов, 1965: 114]; «лирический герой» Пантелеева скупее в выявлении себя, своего отношения к событиям, своих чувств. Поэтому сходство Белочки и Тamarочки с Чуком и Геком Гайдара не слишком бросается в глаза. Но все же эти рассказы близки благодаря неуловимой атмосфере произведения. И Гайдару, и Пантелееву интересно общение с маленьким читателем. Но критик акцентирует внимание лишь «на педагогическом мастерстве Л. Пантелеева, на его умении заинтересовать ребенка» [Там же: 114-115].

Недостаточно, на наш взгляд, исследован и язык произведений Л. Пантелеева. Говоря о его стилевой манере, критики ограничивались общими фразами о том, что язык автора «Республики ШКИД» очень выразителен, в нем – сила его повестей и рассказов: «всюду услышишь поновому схваченную, свежо воспроизведенную речь во всем разнообразии ее интонаций: речь колхозника, милиционера, врача, солдата, деревенской девчонки, матроса, рабочего» [Чуковский, 1983: 5]. Анализируя язык писателя, критики отмечали и талант Л. Пантелеева-юмориста. Следует согласиться с мнением Е.П. Антуфьевой о том, что юмор «должен быть в детской книге» [Антуфьева, 1987: 15], не случайно именно им окрашены «Республика ШКИД», «Часы», «Пакет», «Карлушкин фокус» (1927) и

многие другие произведения Л. Пантелеева. Акцентируя внимание на приемах комического в повестях и рассказах писателя, литературоведы считали, что, например, в «Часах» юмор обладает разными оттенками: «к нему примешивается огорчение и даже разочарование в беспризорнике, который свободу на вещь променял. В самом нелепом, смешном виде изображает он Петьку во время купания в ванне: сколько ради драгоценности пришлось вытерпеть бедняге, когда, чуть не ошпаренный, выплюнул он засунутые в рот часы, а вместо них запихал, едва не поломав зубы, медную пробку. Взахлеб, до слез посмеется читатель над незадачливым вооришкой. Постепенно ирония уступает место сочувствию, одобрению» [Путилова, 1986: 61].

Немногочисленные исследования были посвящены различным вопросам, касающимся поэтики произведений Л. Пантелеева. О жанровом своеобразии рассказов «Долорес», «На ялике», «Маринка» (1942) писал Б.М. Сарнов, отмечая, что «они не укладываются в твердые рамки жанра, что происходит из-за фрагментарности и дневниковой манеры письма, которая актуализирует то, что все так и было на самом деле» [Сарнов, 1965: 117-118]. У этого же критика мы находим анализ способа повествования – единственной возможной формы раскрытия сюжета, являющейся «чертой подлинно художественного произведения» [Там же: 96]. Анализируя повесть Л. Пантелеева «Часы», ученый приходит к выводу, что «сюжет исчерпан, когда Петька осознает, что часы ему больше не нужны. По мере того, как меняются Петькины взгляды, постепенно стирается грань, отделяющая отношение автора к событиям от отношения «рассказчика». Теперь они сближаются. Повесть уже не является сказом. Точкой их пересечения становится фраза о том, что герой помчался за краской. Здесь виден сам автор, с любовью глядящий вслед своему герою» [Там же: 95].

Своеобразие композиции повести «Республика ШКИД» находится в центре внимания Г.А. Островатиковой, которая рассматривает циклиза-

цию как способ создания художественного целого данного произведения. По мнению учёного, эта повесть отличается эпизодичностью, фрагментарностью, а также монтажностью композиции, наличием на первом месте «коллективного» героя, что, в свою очередь, присуще отечественной литературе середины 1920-х гг. Но, в отличие от произведений того времени, «Республика ШКИД» «выделяется в потоке интенсивно развивающейся свои возможности отечественной прозы, точно и тонко проявляющейся в повествовании, скрепляющей «монтаж аттракционов»-эпизодов логикой цикла, циклизацией всего целого как принципом» [Островатикова, 2011: 140]. Именно циклизация, с точки зрения Г.А. Островатиковой, организует сюжет, и ей подчинены как целое, так и части произведения. Фрагментарность повествования, выраженная наименованиями глав с их внутренним финалом также взаимосвязана с циклической организацией текста. В повести «можно увидеть логику спирали: завязка, стремительный взлет, кульминация, спад в одном эпизоде по-своему повторяется в другом, независимо от потенциала действий шкидцев, положительного или отрицательного. И вместе с тем с каждым витком возникает, накапливается представление о поступательном движении, о жизнетворческих изменениях в сознании и поведении воспитанников ШКИДы» [Там же: 139]. Кажущееся, на первый взгляд, случайным следование глав друг за другом подчеркивает процесс становления характеров беспризорников, тем самым организуя сюжет повести, далёкий от традиционного толкования данного термина. Каждое «событие заканчивается примирением, восторжествованием добра и справедливости. Это в свою очередь приводит к окончанию фаз циклов в рамках глав и всей повести» [Там же: 138-139].

Попытку вписать произведения писателя в контекст детской литературы предприняла Е.Г. Антуфьева, автор единственной кандидатской диссертации, посвящённой творчеству Л. Пантелеева. В своей работе «Творчество Л. Пантелеева и проблемы развития советской прозы для детей (ге-

рой и жанр)» (1991) она выделила основные составляющие художественного мира автора «Республики ШКИД». Отметив новаторскую трактовку писателем героического характера, отличающуюся отсутствием схематизма, Е.Г. Антуфьева указала на сочетание в его персонажах как высокого, так и низкого, простого, что «позволило создать художественные образы героев эпохи» [Антуфьева, 1991: 183]. Несмотря на то, что основа многих произведений Л. Пантелеева фактографична, он «уходит от автобиографичности к широким обобщениям. Раньше многих современников он понял диалектику взаимосвязи факта и вымысла» [Там же: 184], именно поэтому в его литературных портретах нет традиционной субъективности.

Неожиданный поворот в оценке творчества Л. Пантелеева предлагает Н. Новицкий, подвергая сомнению тот факт, что его можно назвать детским писателем. Критик считает, что дело тут, конечно, не только в том, что некоторые из поздних произведений Пантелеева вовсе не предназначены для детского чтения, например, «Республику ШКИД» некоторые не советуют читать детям. Это обусловлено тем, что «с понятием «детский писатель» подчас связано ... представление об упрощенности письма, об легченности мысли, о некоторой дидактической прямоте, не оставляющей места для бесконечной сложности жизни. Пантелеев же писатель сложный, работающий без скидок на так называемые особенности детского восприятия, на которые, кстати говоря, чаще всего ссылаются авторы, стремящиеся упростить собственную задачу. Пантелеев в первую очередь художник, а уже потом – дидактик и педагог. Он взыскательный мастер прозаической речи...» [Новицкий, 1983: 49].

Разумеется, дело здесь не в словесной эквилибристике; несмотря на разночтения в определении самого термина «детская литература» и «детский писатель», и литературоведы, и сами юные читатели прочно вписали произведения Л. Пантелеева в золотой фонд детского чтения. Однако изменившаяся социокультурная ситуация последних десятилетий настоя-

тельно диктует необходимость ещё раз внимательно перечитать повести и рассказы писателя, избавив их от идеологических клише, от однозначности критических оценок, акцентирующих педагогический пафос его творчества. Именно поэтому мы предлагаем расширить контекст рассмотрения прозы Л. Пантелеева, сопоставив их не только с русской классикой «золотого века», но и с созвучными его перу произведениями «взрослой» литературы 1920-30-х гг.

1.3. Психологическая проза Л. Пантелеева в контексте русской классики и «взрослой» литературы 1920-30-х годов

По мнению В. Глоцер, практически вся «проза Л. Пантелеева всегда была автобиографическая, и писатель умел претворять свою биографию в интересный рассказ для детей» [Глоцер, 1991: 133]. Разумеется, речь идёт не о точном воспроизведении фактов собственной жизни, а об их творческом автопсихологическом переосмыслении. В этом отношении, определяя свою манеру письма, Пантелеев явно ориентировался на традицию автобиографических произведений, в частности на прозу Л.Н. Толстого, который «предпринял первую в истории русской словесности попытку воссоздать внутренний мир героя-ребенка во всем многообразии его психологических нюансов» [Савина, 2002: 170].

Следует подчеркнуть, что понятие художественного психологизма до сих пор вызывает множество разногласий, особенно когда речь идёт об особенностях психологизма детской литературы. В широком смысле под психологизмом литературоведы подразумевают «всеобщее свойство искусства, заключающееся в воспроизведении человеческой жизни, в изображении человеческих характеров. <...> А между тем за термином *психологизм* в литературоведении прочно закрепилось другое, более узкое значение, согласно которому психологизм является свойством,

характерным не для всего искусства и не для всей литературы, а лишь для определённой её части» [Есин, 1988: 4-5].

По мнению А.Б. Есина, «...о психологизме можно говорить лишь в том случае, когда психологическое изображение становится *основным способом*, с помощью которого познаётся изображённый характер; когда оно несёт значительную содержательную нагрузку, в огромной мере раскрывая особенности тематики, проблематики и пафоса произведения; когда оно достаточно велико по объёму. Как результат – психологическое изображение становится весьма изощёренным, тонким и глубоким, не ограничивается общим, схематическим рисунком внутреннего состояния. Тогда и возникает в литературе собственно *психологизм*» [Есин, 1988: 12].

В современных трактовках психологизм – это «особое качество прозы, которое достигается автором художественного произведения с помощью системы поэтических средств, раскрывающих внутренний мир героя, движение его чувств, мыслей, сознательных и импульсных порывов» [Барабаш, 2008: 9-10].

Важно также различать понятия «психологизм» и «психологический анализ», ибо «психологизм» шире понятия «психологический анализ», поскольку он включает в себя отражение психологии автора в произведении. Психологизм как результат отражения авторской психологии – родовой признак искусства слова, свойство художественной литературы, имманентно вытекающее из его природы, ибо автор не может не отразиться в своём произведении... Писатель не властен решать вопрос, быть психологизму в произведении или отсутствовать. <...> Подобного нельзя сказать о психологическом анализе, располагающем совокупностью своих средств, обязательно предполагающем объект, на который он должен быть направлен» [Компанеец, 1980: 18].

В советское время многие авторы, адресовавшие свои книги детям, старались избегать подробного психологического описания поведения

маленьких персонажей. Причину данного явления наиболее точно указал А.С. Макаренко в статье «Стиль детской литературы» (1938), полагая, что «психологический анализ обязательно усложнит сюжет и остановит движение действия» [Макаренко, 1957-1958: 184]. Творчество Л. Пантелеева в этом отношении является исключением из правил.

Дискуссионным в литературоведении остаётся и вопрос о приемах психологического анализа. Ещё Н.Г. Чернышевский в своей статье о Л.Н. Толстом отмечал два принципа изображения психологии героев: аналитический, связанный с воссозданием течения чувств и мыслей персонажей, и динамический, подразумевающий раскрытие внутреннего мира людей при помощи их действий и поступков [См.: Чернышевский, 1947: 421-431]. На многообразии форм психологического изображения указывал и И.В. Страхов, полагая, что «основные формы психологического анализа возможно разделить на изображение характеров «изнутри», то есть путём художественного познания внутреннего мира действующего лица, выражаемого при посредстве внутренней речи, образов памяти и воображения; на психологический анализ «извне», выражающийся в психологической интерпретации писателем выразительных особенностей речи, речевого поведения, мимического и других средств внешнего проявления психики» [Страхов, 1974: 4].

Первую форму психического изображения, определенную И.В. Страховым, А.Б. Есин называет «*прямой*», вторую – «*косвенной*» и дополняет их ещё третьим способом информации – «*суммарно-обозначающим*», подразумевающим сообщение автором о мыслях и чувствах героя с помощью называния, краткого обозначения тех процессов, которые происходят во внутреннем мире персонажа. Сочетание вышеперечисленных форм психического изображения определяет особенности психологического анализа каждого автора [См.: Есин, 1988: 120-139].

Современный исследователь О.В. Барабаш выделяет следующие приемы психологизма: «внутренний монолог, «поток сознания», авторское описание эмоций, чувств, переживаний и мыслей героев и др.» [Барабаш, 2008: 10]. Как правило, все эти приемы находятся в очень тесном взаимодействии друг с другом. Писатели часто используют их, стремясь показать читателю сложный внутренний мир своих персонажей, а также проследить эволюцию их сознания.

Если обратиться к прозе Л. Пантелеева, то нетрудно заметить, как проявляется в ней следование толстовской традиции. К повестям и рассказам автора «Республики ШКИД» в полной мере можно отнести определение Б.М. Эйхенбаума, характеризующее писательскую манеру самого Л.Н. Толстого. В его произведениях «душевная жизнь предстает в виде бесконечной и прихотливой смены состояний, над которыми не властно сознание, – текучесть человеческих переживаний, безостановочный процесс следующих друг за другом и часто противоречивых движений составляет главную сущность толстовского метода при изображении душевной жизни. Сознание разлагает ее на моменты и оформляет самую последовательность» [Эйхенбаум, 1969: 62]. Оба автора одновременно используют несколько приемов психологического анализа: внутренний монолог, описание эмоций, жесты, мимику и др. Причем Л. Пантелеев, как и Л.Н. Толстой, никогда не отделяет изображение поступков персонажей от их психологических характеристик. Для его повествования также характерна живая связь эмоций с действиями, с процессом мотивации, с преобразованием потребности в деятельность.

Однако если в творчестве Л.Н. Толстого «диалектика души» реализуется с преобладанием прямых форм психологического изображения (в основном через внутренние монологи), то Л. Пантелеев искусно сочетает две формы психологического анализа: прямую (речь героев) и косвенную

(мимика, жесты, портрет). Если Толстой ведет повествование по большей части от первого лица, то Л. Пантелеев – и от первого, и от третьего. Изображение эмоций, их связь с действиями (мотивационное воздействие) мы встречаем, например, в дневниковых записях «Наша Маша» и в «Рассказах о Белочке и Тamarочке». В этих произведениях писатель делает акцент на эмоции стыда, изображение которой и дает нам возможность проследить переплетение двух приемов психологического изображения Маши, Белочки и Тamarочки: речи героев и описания их мимики.

Как известно, под стыдом понимают осознание индивидом «собственной неумелости, непригодности или неадекватности в некоей ситуации или при исполнении некоего задания, сопровождаемое негативным переживанием «огорчением, беспокойством или тревогой» [Изард, 2000: 348]. Самой частой причиной возникновения данной эмоции в младшем школьном возрасте является нарушение запретов взрослых или моральных установок, принятых в обществе. Именно с подобными ситуациями мы встречаемся в автобиографических произведениях Л.Н. Толстого, С.Т. Аксакова и Н.Г. Гарина-Михайловского о детстве.

Говоря о роли запрета, В.В. Головин подчеркивал, что детская литература начиналась именно как «библиотека ситуаций». Л. Пантелеев, изображая подобные ситуации, продолжил традицию так называемой библиотеки чувств и переживаний, которая, отметим, имела место и в творчестве других писателей. Дело в том, что в отличие от взрослых, ребенок не просто способен расстраиваться, у него обычно «или горе, или жесточайшая обида, или безудержная радость. По любому поводу. И все моментально. Слезы сменяет смех. Как у толстовского Филиппка, который пугается, ревет и хвастается в течение одной минуты» [Головин, 2013: 7]. Именно такую палитру эмоций демонстрирует героиня дневниковых записей Л. Пантелеева, достаточно вспомнить описание поведения девочки в ресторане: «Вела себя там Машка поначалу довольно развязно. Стала было

хватать своими проказливыми ручонками большие бокалы, стоявшие на столе. Папа ей сказал: «Маша, оставь» – она не оставила» [т. 4, с. 53]. Однако замечание официанта: «Девочка, фужеры трогать нельзя!..» [Там же] заставляет ребенка изменить линию своего поведения. Заметим, что появлению у маленькой героини эмоции стыда предшествует страх, который возникает как реакция на неожиданно появившегося официанта и его громкое замечание.

Примечательно, что Л. Пантелеев, как и Л.Н. Толстой, изображая эмоцию ребёнка, учитывает ту обстановку, в которой находится персонаж: «человек в каждый момент для него совершенно непредставим иначе, как во всей сложности конкретного бытового положения в каждый час, в каждый миг его жизни» [Скафтымов, 1972: 152]. В видении, комментировании и оценке глазами взрослого поведения персонажей-детей Пантелеев также наследует традиции Л.Н. Толстого, который, по замечанию Б.М. Эйхенбаума, «не рассказчик, так или иначе связывающий себя со своими героями, а посторонний зоркий наблюдатель и даже экспериментатор. Личный тон его должен быть лишен всякой эмоциональной напряженности – он смотрит и рассуждает. Теоретические «отступления» – необходимый элемент его поэтики; нарочитая, резкая рассудочность тона требуется её основными предпосылками [Эйхенбаум, 1922: 59].

Заметим, что писатель изображает стыд во взаимодействии с другими эмоциями, что в полной мере присуще столпам русского психологического письма – Л.Н. Толстому и Ф.М. Достоевскому. Достаточно вспомнить эпизод из «Детства» (1852) Л.Н. Толстого, воспроизводящий историю взаимоотношений Николеньки Иртеньева и Иленьки Граппа. Главный герой повести испытывает глубокое чувство стыда, раскаиваясь в своих поступках и понимая, что поддался ложному чувству превосходства над слабым.

Паттерн стыда и испуга как формы проявления эмоции страха оказывает мотивационное воздействие и на героиню «Нашей Маши», регулируя ее поведение. Оценочно-эмоциональный комментарий отца (испугалась, покраснела, опустила глаза) подчеркивает, какую неловкость девочка испытывает в данной ситуации. Именно под действием стыда ребенок способен адекватно оценивать свои поступки, прогнозируя последующие действия. Так, испортив покрывало, маленькая Маша молча слушает мамины упреки, а затем сквозь слезы говорит: «Когда я большая буду, я все тебе заштопаю...» [т. 4, с. 114].

Как видим, девочка может критически оценить свои действия, однако она понимает невозможность реализации данного обещания в силу возраста и отсутствия соответствующих умений. Отметим, что в данной ситуации чувство стыда делает Машу восприимчивой к оценке окружающих и способствует созданию положительных отношений с матерью. Именно эмоция стыда стимулирует мыслительную деятельность ребенка, побуждая его искать возможные варианты выхода из сложной ситуации. Таким образом, «мышление корректирует эмоциональное начало, что является залогом успешности становления таких волевых качеств личности, как выдержка, самообладание» [Рубинштейн, 2000: 479].

Причиной стыда Маши может стать ее безобразное поведение как одна из самых очевидных демонстраций собственной неадекватности: после сна она, не желая одеваться, раскидала всю свою одежду, а когда бабушка попыталась взять ее на руки, «толкнула бабушку и несколько раз ударила ее по лицу» [т. 4, с. 105]. Однако извиниться ребенок отказывается. В результате эмоционального стресса, когда родные перестали общаться с Машей, у девочки возникло ощущение незащитности и одиночества.

Как известно, любое страдание вызывает защитную реакцию. «Одной из психических защит является переход энергии стыда в гнев. Поскольку гнев – более древняя эмоция и его механизмы хорошо отработаны,

то его переживание, оттягивая энергию стыда на себя, ослабляет боль от стыда. Ведь в гневе мы не замечаем боли, так как в течение многих поколений привыкли в гневе наносить боль другому, даже невинному и чаще всего близкому человеку» [Орлов, 2005: 7]. Желая себя реабилитировать после предыдущей ссоры с бабушкой, девочка начинает злиться и грубить окружающим: «Маша вела себя сегодня очень плохо, грубила бабушке, замахнулась на нее рукой, не хотела после прогулки раздеваться, а когда бабушка стала отчитывать ее, назвала бабушку «бабой ягой» [т. 4, с. 192]. Создается ситуация, из которой ребенок сам выйти не может. Тем не менее, «положение, в котором оказался человек, может быть облегчено путем объяснения того, почему это стыдное с ним происходит» [Орлов, 2005: 8]. На помощь Маше приходит мудрость взрослых, которые побуждают девочку задуматься над своим поведением.

Являясь социальной эмоцией, стыд вырабатывается у ребенка путем противопоставления «плохо – хорошо». Эмоция стыда, испытываемая героиней в различных ситуациях, характеризуется «острым повышением самосознания» [Изард, 2000: 348]. Однако Маша может стыдиться не только за себя, но и за тех, с кем она себя отождествляет. Подобный случай описан Ф.М. Достоевским в первом сне Раскольникова в романе «Преступление и наказание» (1866). Маленький Родя, пытаясь спасти бедную лошадку, испытывает не только душевную боль от созерцания страданий животного, но и стыд за взрослых и сильных мужиков, в первую очередь – за Миколку, забивающего насмерть «лядащую клячонку». Идентифицируя себя с каким-то другим человеком, ребёнок формирует концепцию того, как он должен себя вести, каким он должен или не должен быть. Если человек отклоняется от правильной модели поведения, малыш испытывает стыд и за него. Например, Маше стыдно за мальчика, который не уступил место маме с тяжелыми сумками, за девочку, которая жестоко обращалась с насекомым. Оценочно-эмоциональная сентенция автора («*накинулась*

(курсив мой – О. Б.) на нее Машка» [т. 4, с. 132]) позволяет читателю понять, что, стыдясь за другого, Маша не испытывает комплекс неполноценности или желание сделаться незаметной, как при стыде за себя. Эмоции стыда сопутствует эмоция гнева: дрожащим от негодования голосом ребенок кричит: «Разве можно мучить бабочек!» [Там же]. Данный паттерн эмоций побуждает героиню, оценив последствия дурных поступков других детей, взять на себя ответственность за происходящее. Это осознание является важнейшим этапом социализации маленькой Маши.

Заслуживает внимания точка зрения психолога К.Э. Изарда, считавшего, что лишь на первый взгляд эмоция стыда имеет только отрицательное значение. Мы уже отмечали ведущую роль этой эмоции в процессе становления морально-нравственной сферы ребенка. Однако если часто стыдить ребенка, то у него развивается недоверие к людям и боязнь их. Чрезмерные усилия, направленные на избегание стыда, могут привести ребёнка к торможению эмоций, что в дальнейшем сделает его жестоким и ограниченным. Известно, что для детей характерны три пути избегания стыда: «отрицание существования или значимости источника стыда, подавление и самоутверждение» [Изард, 2000: 357]. В роли «оборонительного сооружения» Маша чаще всего выбирает отрицание: съев петуха, девочка объясняет свои действия тем, что петух ее клюнул, поэтому она его и съела. Не желая признаваться в поломке калитки, маленькая героиня Пантелеева перечисляет имена тех, кто мог совершить данный поступок, однако на отца она не смотрит.

Как правило, чувство стыда возникает в промежутке между совершением плохого поступка и просьбой о прощении. Желая восстановить связь между собственным «Я» и миром взрослых, малыш признает публично свою вину. «Попросить прощения» чуть ли не единственное средство в арсенале ребенка, позволяющее ему изжить душевный диссонанс и обрести внутреннюю гармонию. Отсутствие прощения болезненно пере-

живается маленьким человеком, нанося ему глубокую психологическую травму и тем самым подрывая веру в людскую доброту. Вспомним, как сильно страдает девочка, когда ее не хотят прощать родные: желая получить искупление вины, Маша интересуется у папы: «А как заслужить?» [Т. 4, с. 193]. Героиня дневниковых записей, не ответив утром на приветствие отца, переживает тревогу. Оценочно-эмоциональные сентенции автора позволяют читателю почувствовать беспокойство ребёнка: «Позже слышал, как она ходила в сенях у дверей моей комнаты. Слышал, громко вздыхала. Наконец решилась: – Можно? – Кто там? – Папа, прости!» [Там же: 62].

Заметим, что и в «Рассказах о Белочке и Тamarочке» Л. Пантелеев также демонстрирует процесс зарождения и протекания эмоции стыда и поиск детьми выхода из сложившейся ситуации. Причиной возникновения данной эмоции становится нарушение запрета – Белочка и Тamarочка купаются на море, несмотря на предупреждение мамы. Аналогичный сюжет мы встречаем и в «Детстве Тёмы» (1892) Н.Г. Гарина-Михайловского. Гордясь тем, что в скором времени он станет гимназистом и впервые надевает ученический мундир, маленький Тёма дистанцируется от своих бывших товарищей по наёмному двору и гордо, выбирая самые людные улицы, шествует к морю впереди ватаги мальчишек, которая, робко сбившись в кучу, плетётся сзади. «Но вслед за торжеством гордыни следует наказание маленького эгоиста: во время купания у него украли мундир. Обнаружение истины и развенчание индивидуализма подчёркивается натуралистической метаморфозой. Голый ребёнок, горько плача, вынужден возвращаться домой по тем же улицам, по которым так гордо вышагивал несколько часов тому назад» [Савина, 2002: 187]. Похожая история происходит и с героинями Пантелеева. Оставшись без одежды, они, раскaiваясь в содеянном, сетуют: «Тamarочка! Милая! Зачем мы мамочку не послушались! Зачем мы купаться пошли! Как же мы с тобой теперь домой попа-

дем? А Тamarочка и сама не знает. Ведь у них даже трусов не осталось. Неужели им домой голыми придется идти?» [т. 1, с. 376].

Нарушение запрета взрослых может произойти и случайно, поскольку ребёнок не обладает способностью прогнозировать последствия своих поступков. Испытывая чувство стыда за испорченную мамину скатерть, Белочка и Тamarочка пытаются найти выход из сложившейся ситуации: «Знаешь, давай скажем, что это кошка чернила опрокинула!»; «Знаешь что? Давай лучше выстираем скатерть!» [т. 1, с. 402], а Тamarочка даже берет на себя ответственность за этот проступок: «Еще что! Я пятно поставила, я и стирать буду» [Там же: 403]. Поняв, что мама их не накажет, дети испытывают явное облегчение: «Обняли они свою маму, крепко расцеловали ее, а потом подумали и выбрали ей – хоть не самый большой, а все-таки самый лучший апельсин. И правильно сделали» [Там же: 409].

В рассказе «Главный инженер» Л. Пантелеев, используя традиции психологического анализа, демонстрирует процесс зарождения и протекания эмоции страха в её взаимодействии с чувством вины и эмоцией стыда, подчёркивая связь данной эмоции с действиями героя. Помимо использования прямой формы психологического анализа (речи героев) и косвенной (мимики, жестов), в «Главном инженере» появляется еще одна форма прямой передачи информации о герое – внутренние монологи. Эмоция страха, которую испытывает Леша Михайлов, побуждая его к действию, руководит не только мыслительной, но и физической активностью мальчика. Такое понимание эмоции близко к мотиву, который определяет и стимулирует деятельность или поступок человека. На границе сознательного и бессознательного происходят весьма важные процессы становления личности, причём в определенный момент времени может доминировать или социальная, или биологическая мотивация. Особую значимость этот выбор приобретает в критических ситуациях, когда риск повреждения жизненно важных функций или снижения

социального статуса индивида «запускает» развитие эмоции страха. Если у человека социальная мотивация доминирует над биологической (т.е. трусом быть стыдно или недостойно), то страх затем вытесняется в Тень, в область бессознательного [См.: Юнг, 2009]. Автор показывает, как во время Великой Отечественной войны герой вынужден преодолевать собственные фобии. Леша Михайлов, подражая взрослым, предлагает друзьям построить пушки из снега. Но немецкий самолёт бомбит игрушечную батарею, принимая её за настоящее военное сооружение.

Когда на головы мальчишек начинают сыпаться бомбы, возникает страх, о чём свидетельствует невербальное поведение детей («Муха едва дышал, лицо у него было бледное, губы дрожали» [т. 3, с. 47]), а также сбивчивая речь главного героя («Ты знаешь... беда какая...» [Там же]). Но поскольку никто не пострадал, мальчики постепенно приходят в себя. Новый виток страха появится чуть позже, когда в дом Лёши придут сотрудники НКВД. Ребёнок испугается, что за строительство крепости его могут арестовать и судить по законам военного времени. Предчувствуя, что его могут отдать под трибунал, до самого вечера «Леша Михайлов ходил сам не свой» [Там же: 49], затем он, чтобы избежать опасности, решил бежать. Поведение героя рассказа после прихода за ним красноармейца свидетельствует о том, что подросток от страха не контролирует свои движения: у него «не попадали в рукава руки», «зубы у него все-таки слегка стучат и голос дрожит» [Там же].

Психологи отмечают, что в момент переживания эмоции страха возникает эффект «туннельного восприятия», ограничивающий мышление и свободу выбора человека, который хочет только одного – избежать надвигающейся опасности. «Слабый страх переживается как тревожное предчувствие, беспокойство. По мере нарастания страха человек испытывает все большую неуверенность в собственном благополучии. Интенсивный страх переживается как чувство абсолютной

незащищенности в собственной безопасности. У человека возникает ощущение, что ситуация выходит из-под его контроля. Он ощущает угрозу своему физическому и / или психическому Я» [Изард 2000: 311-312].

Герой Пантелеева проходит все градации данного эмоционального состояния. В этом также сказывается традиция Л.Н. Толстого, в творчестве которого учёные выделяли подробную детализацию чувств и эмоций. Так, по мнению Л.Я. Гинзбург, своеобразие психологического анализа писателя проявлялось, прежде всего, в «прослеживании причинно-следственных сцеплений, всё более утончённых, в той сети обусловленности, которая заброшена на всё сущее; в возведении к общим формулам (толстовская «генерализация») и одновременном разложении на составные части, притом переменные и текущие, образующие ряды ситуаций» [Гинзбург, 1971: 385, 332].

Похожую точку зрения высказывал и Б.М. Эйхенбаум, увидевший в творчестве Толстого сочетание «генерализации» и «мелочности» в изображении явлений. «Генерализация» служит фоном, остранивающим душевную жизнь действующих лиц и сообщающим её изображению особую остроту и свежесть. ...Главное – логическая ясность. ...Второй метод – «мелочность» – как бы опрокидывает все эти умствования, превращая душевную жизнь в нечто непрерывно текущее. ...Толстой стоит на почве новой, психологической эстетики, которая не требует от произведения искусства особой внутренней замкнутости, целостности. На место фантазии становится психологический анализ, цель которого – дать впечатление живости и «правды» [Эйхенбаум, 1969: 65-66]. На наш взгляд, описание эмоции страха Леши Михайлова похоже на «мелочность» Толстого.

Однако в данной ситуации эмоция страха у Лёши осложняется ещё чувством вины: как инициатор игры он переживает за судьбу друга, который во время вражеского налёта случайно оказался в снежной крепости.

Мы наблюдаем «процесс перехода от эмоциональных ощущений к чувствам» [Маклаков, 2015: 396]: если вначале эмоция вины носит ориентировочный характер (Леша узнает о пропаже друга), то затем появляется чувство вины за совершённый поступок.

Не всегда легко признать собственную ошибку, поэтому Леша Михайлов подсознательно переживает внутренний конфликт, пытаясь скрыть от окружающих свои эмоциональные реакции. В его внутреннем «Я» сталкиваются разнонаправленные желания, таким образом, мы наблюдаем конфликт «стремления – избегания», когда один и тот же объект одновременно и притягивает, и отталкивает. С одной стороны, герой хочет во всем признаться: Леша «уже собирался пойти на батарею и сказать, что это он виноват, а не Валька» [т. 3, с. 48], а с другой, – предчувствуя реакцию Валькиной матери, мальчик не может найти в себе силы сказать правду и обманывает женщину: Леша «успокаивал ее, говорил, что видел Вальку «своими глазами», что он жив, что его пригласили в гости зенитчики и угощают его там чаем или галетами» [Там же].

Чувство вины перед Валькой и его матерью непосредственно связано с эмоцией страха: мальчик боится, что за строительство крепости его могут арестовать и судить по законам военного времени, именно поэтому герой рассказа решает бежать из дома. Однако в данной ситуации не столько страх, сколько эмоция вины определяет дальнейшее поведение подростка. По мнению Е.П. Ильина, «страх перед наказанием имеется и у преступников, но все ли они испытывают вину за содеянное? Дело не во внешнем наказании и не в страхе, а в том, что переживание вины, угрызение совести само по себе является наказанием для человека» [Ильин, 2001: 187]. Происходит интернализация поведения: «диктуемые обществом стандарты поведения переходят из разряда внешних в разряд внутренних норм. Сам человек становится источником и хранителем этих норм, он сам следит за их соблюдением» [Изард, 2000: 378]. Возникшее чувство вины

раскрывается во внутреннем монологе героя: «Ведь это ж я виноват, – думал он. – Это я все выдумал – с этой дурацкой крепостью. А Валька даже не строил ее. Он только сегодня утром из Ленинграда приехал...» [т. 3, с. 48].

Чувство вины продолжает мучить мальчика, и это подтверждает другой монолог героя рассказа: «Проберусь как-нибудь на фронт или к партизанам, навру чего-нибудь, скажу, что мне скоро тринадцать лет будет, – может, меня и возьмут. Пойду куда-нибудь в разведку и погибну... как полагается... а после в газетах напишут или, может быть, объявят Героем Советского Союза...» [т. 3, с. 49]. Его мысли постоянно возвращаются к произошедшему событию: до самого вечера «Леша Михайлов ходил сам не свой. Прибегали ребята, звали его гулять – он не пошел. Уроков он не учил, отказался от ужина и раньше, чем обычно, улегся спать. Но как ни старался, как ни ворочался с одного бока на другой, заснуть он не мог» [Там же]. Любопытно, что описание поведения мальчика, данное в рассказе Л. Пантелеева, полностью совпадает с замечанием психолога К.Э. Изарда по этому поводу: «Даже если вы нарочно попытаетесь думать о чем-либо другом, мысль о вашей проступке без спроса вторгнется в ваше сознание и вновь захватит все помыслы» [Изард, 2000: 375].

Примечательно, что «мимика, сопровождающая переживание вины, не столь выразительна, как мимическое выражение любой другой отрицательной эмоции. ...Сложно по одному лишь внешнему виду человека определить, чувствует он за собой вину или нет, даже если человек столь юн, что наверняка еще не обучился скрывать вину или эффективно противостоять ее укорам» [Изард, 2000: 370]. Именно поэтому Л. Пантелеев при описании эмоции вины уделяет больше внимания речи героя, чем его мимике.

Вина в свою очередь вступает в паттерн с эмоцией стыда. Отметим, что «стыд – состояние, промежуточное между страхом и виной, ... осно-

вано на страхе попасть в унижительное положение перед другими, на повышенной чувствительности к своей неправоте, боязни собственной деградации» [Марков, 1997]. Получив повестку из трибунала, Леша «сразу же поднял воротник и спрятал лицо: еще, не дай Бог, увидит кто-нибудь из соседей...» [т. 3, с. 50]. Если «эмоция стыда временно затуманивает рассудок, то эмоция вины, напротив, стимулирует мыслительные процессы, как правило, связанные с осознанием провинности и с перебором возможностей для исправления ситуации» [Изард, 2000: 371]. Сначала Леша, шагая вслед за красноармейцем на допрос, желает только одного – спрятаться. Но в финале рассказа мальчик чувствует раскаяние, осознавая, что провинился не только перед Валею, но и перед многими другими людьми: «рядом не только батарея. Тут и невоенные объекты – жилые дома, живые люди. – Товарищ полковник! – чуть не плача, перебил его Леша. – Да разве ж я не понимаю?!» [т. 3, с. 52]. Желание искупить свою вину побуждает подростка с радостью согласиться на предложение военных строить ложные объекты. Раскаяние и прощение помогают герою рассказа вновь обрести душевный покой: «Тогда все в порядке, – сказал Леша» [Там же].

Несмотря на то, что эмоция вины, как правило, считается отрицательной (и к тому же длительной), она выполняет адаптивную функцию, поскольку желание избежать вины может стать причиной нарушения процесса становления психологической состоятельности. Достаточно вспомнить, как Леша Михайлов в кабинете полковника отрицает значимость источника вины: прямо не говоря о случившемся, герой рассказа сообщает, что они с ребятами играли, но не предпринимали строительства ложной батареи. Мальчик пытается подсознательно приуменьшить степень своей личной вины в произошедших событиях, на это указывает употребление им местоимения *мы* вместо *я*, хотя именно он был зачинщиком игры. Но, понимая истинную сущность своего поведения (это свидетельствует о том, что чувство вины максимально представлено в его сознании и не связано

«с областью бессознательного» [Маклаков, 2015: 396]), подросток побеждает страх и стыд и приносит свои извинения: «Товарищ полковник... пожалуйста... простите меня, – пролепетал он. – Я больше не буду...» [т. 3, с. 51]. Данное поведение – единственно действенный способ разрешения внутреннего конфликта в душе Леши. Мальчик освобождается от всех этих эмоций только после известия о том, что его не осудят. Заметим, что к концу рассказа герой постепенно преодолевает страх бомбежки, руководя процессом сооружения «лжекрепостей» и тем самым отвлекая силы и внимание врага от действующих военных объектов.

На наш взгляд, описание эмоций ребёнка свидетельствует о том, что писатель, как и его предшественник Л.Н. Толстой, стремился к правдивому изображению чувств, желая показать своих героев предельно реалистично. Поэтому высказывание О.В. Барабаш о том, что «основополагающим принципом подлинного реализма, по Л.Н. Толстому, является правдивое, всестороннее изображение действительности при условии гармоничного сочетания в художественном произведении формы, содержания и нравственного авторского начала» [Барабаш, 2008; 9], вполне можно отнести и к творчеству Л. Пантелеева.

Если в «Главном инженере» внутренние монологи выступают в комплексе с другими формами психологического анализа героя, то в рассказе «Ночка» (1940) они занимают главенствующее место. Следует заметить, что В.В. Виноградов, изучая творчество Л.Н. Толстого, выделял два вида внутреннего монолога – «иррациональный, который воспроизводит речь персонажа с ее шероховатостью, а также отходом от ясного выражения мыслей, и логический, подразумевающий правильную, рациональную речь с грамматической точки зрения» [Виноградов, 1939: 178-179]. Логический монолог ученый рассматривал как отклонение от традиционного толстовского принципа передачи внутренней речи героев.

По мнению Л.Я. Гинзбург, «у Толстого преобладает именно логический тип внутреннего монолога. Иррациональные же его формы обычно сопровождают у него изображение особых, смутных душевных состояний» [Гинзбург, 1971: 356]. Можно предположить, что логическое повествование больше относится к сфере речи автора, а иррациональное – к высказываниям героя-ребенка.

На наш взгляд, внутренние монологи персонажей Л. Пантелеева, как правило, относятся к сфере иррационального. Они немногосложны и звучат в периоды смятений, потрясений, переживаний каких-то серьезных событий. Достаточно вспомнить монологи героини рассказа «Ночка», девочки Матрены, которые она произносит, испытывая страх потерять любимую корову и оказаться в плену у бандитов: «Нет, – думаю, – это не бочки... это, пожалуй, скорее всего с винтовок стреляют» [т. 3, с. 89]; «Ох, – думаю, – не папина ли это дивизия подходит?» [Там же]; «Что это? Откуда?» [Там же: 91]; «Надо и правда домой спешить. А то я даже и дверь на замок не закрыла. Да и поздно уж – пора за Ночкой в стадо бежать...» [Там же]; «Ну, – думаю, – пропала моя Ноченька» [Там же]; «Успеем или не успеем?» [Там же: 93]; «А вдруг не пойдет Ночка? Вдруг не откликнется?» [Там же: 96]; «Нет, нет. Надо что-то такое придумать. Надо их обязательно задержать, обмануть. Давай, – думаю, – покажу им не в ту сторону. Пускай-ка побегают. Пока они там разберутся, пока догадаются, а уж от плотины одни щепочки останутся!» [Там же: 98]; «Куда мне спешить? Пока я веду вас, голубчики, ничего вы со мной не сделаете. А вот потом что будет – это дело другое» [Там же: 99]. Кризисные ситуации влияют на стилистику этих внутренних монологов, немногосложных, но явно не лишенных логики. Девочка не просто хочет обмануть бандитов, а придумывает, каким способом это сделать. Эти высказывания свидетельствуют о способности юной героини быстро принимать решения, брать на себя ответственность за случившееся.

Если в вышерассмотренных произведениях Пантелеева преобладали прямая и косвенная формы психологического анализа, то в рассказах «Маринка» и «На ялике» ведущую роль играют теоретические «отступления» автора. Особую смысловую нагрузку приобретает портрет детей (отметим, что приём двойного портретирования встречается и в «Преступлении и наказании Ф.М. Достоевского»). При помощи данного приёма писатель подчёркивает перемены, происходящие во внутреннем мире персонажей, те душевные метаморфозы, которые накладывают отпечаток на внешний облик героя или героини психологического повествования.

В рассказе «Маринка» Л. Пантелеев дважды описывает внешность девочки. Первый портрет дан незадолго до начала войны: Маринка «была и в самом деле очень красива: черноволосая, курчавая, большеглазая, – еще немножко, и можно было бы сказать про нее: вылитая кукла. Но от полного сходства с фарфоровой куклой ее спасали живые глаза и живой, неподдельный, играющий на щеках румянец: такой румянец не наведешь никакой краской, про такие лица обычно говорят: «кровь с молоком»» [т. 3, с. 36]. Второй – после пережитых девочкой испытаний уже в осажденном блокадном Ленинграде: «Я сел у ее изголовья. Говорить я не мог. Я смотрел на ее смертельно бледное личико, на тоненькие, как ветки, ручки, лежавшие поверх одеяла, на заострившийся носик, на огромные ввалившиеся глаза – и не мог поверить, что это все, что осталось от Маринки, от девочки, про которую говорили: «кровь с молоком», от этой жизнерадостной, пышущей здоровьем резвухи. Казалось, ничего детского не осталось в чертах ее лица» [Там же: 39]. В рамках следования классической традиции в портрете героини Пантелеев выделяет психологическую деталь, в данном случае – глаза. До войны они были живые, а во время блокады стали ввалившиеся. Эта резкая перемена указывает на то, что страдания оказали сильнейшее воздействие на душу ребенка – и это сразу выдают глаза.

Эти два описания внешности Маринки сопровождаются авторским комментарием. После первого портрета следуют размышления Л. Пантелева о причинах появления страха и способах Маринки преодолеть его: в начале войны немцы были для девочки «чем-то вроде трубочистов или волков, которые рыщут в лесу и обижают маленьких и наивных красных шапочек. ... И страх был не настоящий, а тот, знакомый, каждому из нас, детский страх, который вызывают в ребенке сказочные чудовища – всякие бабы-яги, вурдалаки и бармалеи...» [т. 3, с. 37]. Ребенок воспринимал всё происходящее как игру и предпочитал избавиться от неожиданных гостей, бросив в них каким-нибудь предметом.

После описания второго портрета следует вопрос автора о том, что бы Маринка теперь сделала, если немец вошел бы в комнату. «Я его укушу, – сказала Маринка» [т. 3, с. 40], а затем следует реакция повествователя на речь девочки: «И зубы ее еще раз блеснули, и сказано это было так, что, честное слово, я не позавидовал бы тому немцу, который отважился бы войти в эту холодную и закоптевшую, как вигвам, комнату» [Там же].

Автор передает тончайшие оттенки эмоционального состояния ребёнка не только при помощи речи, но и указывая на невербальное поведение Маринки: «Она задумалась. Глубокие, недетские морщинки сбежались к ее переносице. Казалось, она трезво рассчитывает свои силы, стула ей теперь не поднять, до лампы не дотянуться, полена во всем доме с огнем не найдешь. Наконец она ответила мне. Я не расслышал. Я только видел, как блеснули при этом ее маленькие крепкие зубки. – Что? – переспросил я» [т. 3, с. 39].

Авторские размышления помогают наметить параллель между детским озорством, отмеченным в первом портрете, и недетской способностью преодолеть страх, которая выражается во втором портрете в глазах, говорящих о пережитом. Стремительно взрослея, девочка отказывается от непродуманного, эмоционального поступка и, тщательно взвесив свои си-

лы, рационально определяет границу своих возможностей, принимая единственно возможное решение.

Особый акцент сделан на описании автором недетских морщинок, появившихся на лице ребёнка. В портрете Маринки актуализируется изменение выражения лица и глаз именно в русле обнаружения рассказчиком этого момента. Портрет девочки Л. Пантелеев описывает подобно тому, как это делал Л.Н. Толстой: ««Текучесть» человека и здесь сохранена. Поэтому внимание ... сосредоточивается на том, что в человеке есть подвижного, моментально возникающего и исчезающего: жест, взгляд, мимический изгиб, летучие изменения линий тела» [Скафтымов, 1972: 157-158].

В рассказе «На ялике» портрет также является одним из средств, позволяющих проникнуть во внутренний мир героя-подростка. Именуемый по имени и отчеству Матвей Капитоныч во время войны под обстрелом перевозит людей с одного берега реки на другой. Описание его внешности также отличается «текучестью»: «Это был мальчик лет одиннадцати-двенадцати, а может быть, и моложе. Лицо у него было худенькое, серьезное, строгое, темное от загара, только бровки были смешные, детские, совершенно выцветшие, белые, да из-под широкого козырька огромной боцманской фуражки с якорем на околыше падали на запотевший лоб такие же белобрысые, соломенные, давно не стриженные волосы» [т. 3, с. 26]. Л. Пантелеев стремится показать малейшие изменения во внешности подростка: то взгляд мальчика строгий, то он выглядит усталым («с лица его катил пот, но он очень спокойно, без всякого раздражения, сурово и повелительно распоряжался посадкой [Там же]), то он не поворачивает головы, услышав гул приближающихся самолетов.

Глубже понять эмоциональное состояние героя-ребёнка помогает авторский комментарий. Несомненно, во время бомбежки страшно всем,

«особенно, когда в воду – и спереди и сзади, и справа и слева от лодки – начали падать осколки» [т. 3, с. 28]. Однако Матвей продолжает свое дело, хотя «казалось бы, он на всю жизнь должен был проникнуться смертельным ужасом к этой заклятой работе» [Там же: 31], поскольку именно здесь, за вёслами, на своём боевом посту погиб его отец. Писатель акцентирует внимание читателей на том, что лишь перевозчик-подросток не испытывает страха: все люди в лодке «посмотрели на мальчика, который, кажется, один во всей лодке, не обратил никакого внимания на этот подозрительный грохот и продолжал спокойно грести. – Мотенька, что это? – спросили у него. – Ну что! – сказал он, не поворачивая головы. – Ничего особенного. Zenитки» [Там же: 28]. Речь автора создает интригу и не до конца раскрывает мотивацию поведения Матвея. Затем герой признается: «Бойся не бойся, а уж если попадет, так попадет. Легче ведь не будет, если бояться» [Там же: 34]. Данная фраза разъясняет истинные причины его поступка: за этим кажущимся фатализмом скрывается настоящее мужество, присущее не каждому взрослому человеку. Понять мотивацию поведения мальчика помогает наблюдение психолога В.В. Зеньковского, обратившего внимание на связь переживания страха с психологией риска. По мнению учёного, реакция на страх может иметь пассивную и активную формы. Страх способен вызвать у человека психическую и психофизическую депрессию, «но может выразиться и в переживании риска, во влечении ринуться навстречу опасности» [Зеньковский, 1995: 130].

Тончайшую мотивировку поведения героев-детей мы обнаруживаем и в произведениях Л. Пантелеева, изображающих ситуацию игры. Как известно, психология игры, помогающая раскрыть богатый духовный мир ребёнка, была впервые представлена в автобиографической повести Л.Н. Толстого «Детство». Писатель одним из первых в русской литературе показал, «что в творении особого мира игры огромная роль принадлежит

фантазии «дитяти», его воображению, преобразующему предметы» [Савина, 2002: 219-220].

Необходимо отметить, что вопрос о возникновении игры исследовали не только психологи, но и этнографы, и антропологи, которые связывали появление игр с трудовой деятельностью человека, воспринимая игру как разновидность общественной практики, состоящей в действенном воспроизведении жизненного явления в целом или в части вне его реальной практической установки. Например, Д.Б. Эльконин считал, что игра – это «такое воссоздание человеческой деятельности, при котором из нее выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми» [Эльконин, 1999: 21].

О социальной природе игры писал и Б.В. Марков, рассматривающий игру как своеобразное бегство «из обыденного мира, где господствуют насилие, жесткая регламентация поведения, тяжкий труд и гнет установленных моральных ценностей» [Марков, 1997: 99]. Игра анализируется учёным как «способ социализации ребенка, в ходе которой он усваивает, разучивает, репетирует социальные роли, осваивает социально значимые нормы, ценностные предпочтения, ожидания, приучается контролировать свои чувства и телесные импульсы. ...Игра учит и языку, и культуре, и различным формам жизни. Именно в ней формируются собственно человеческие формы жизни, в которых сливаются воедино язык, телесное поведение и ментальные переживания. В отличие от «школьного» обучения, в игре интеллигибельное содержание инкарнировано с эмоциональной сферой, которая из витально-телесной превращается в душевно-духовную» [Там же: 100].

Как мотив или сюжетное ядро произведения игра преобладает в таких автобиографических произведениях детской литературы, как «Детство» Л.Н. Толстого, «Детские годы Багрова-внука» (1858) С.Т. Аксакова, «Детство Тёмы» Н.Г. Гарина-Михайловского и др. Дети имеют способ-

ность к активной работе фантазии, к домысливанию ситуаций, требующему работы воображения. Они отдаются игре до тех пор, пока воспринимают ее как слепок настоящей жизни: «игра целостно реализует желания ребенка – делать все без чужой помощи, действовать как взрослый, вовлекая его в воображаемую идентификаторскую перспективу» [Славова, 1987: 52].

Чтобы глубже понять мотивы и чувства, которыми руководствуются маленькие герои, мы попытаемся дать анализ их игрового поведения с позиции его авторской оценки. Так, персонаж рассказа Л. Пантелеева «Честное слово» воспринимает игру в войну как подлинную реальность, поэтому он не может покинуть пост часового. По мнению писателя, для ребёнка не существует отличия между выполнением общественно значимого поручения и его игровой имитацией. Вживаясь в роль часового, маленький «сержант» чувствует ответственность за порученное ему дело. Взрослый рассказчик понимает: нельзя позволить, чтобы мальчик утратил наивную веру, чтобы его роль в данном действии обесценилась, стала неинтересной, незначительной. Поэтому повествователь сдерживает свои эмоции, хотя поначалу ему хотелось рассмеяться, он включается в эту игру и находит «волшебного помощника» – военного, которому подвластно изменить игровую ситуацию. Обращаясь к мальчику, офицер приказывает оставить пост. В полном соответствии с уставом часовой повторяет: «Приказано оставить пост. И сказал это он так звонко и так ловко, что мы оба не выдержали и расхохотались. И мальчик тоже весело и с облегчением засмеялся» [т. 3, с. 8]. Наречие «облегченно» акцентирует внимание читателя на том, что теперь душа маленького героя спокойна, и он, как говорится, с чистой совестью возвращается домой.

Однако в кризисные моменты войн и революций дети оказываются втянутыми в отнюдь не детские игры. В автобиографической повести «Ленька Пантелеев» детское воображение мальчика уступает место трез-

вой действительности. Автор подчеркивает, что в десять лет человек живет своими, часто гораздо более сложными, чем у взрослых, интересами. То, что видел Ленька в Петрограде, кажется ему поначалу детской игрой, шалостью. Но, испытав на себе все ужасы войны и голода, герой осознает, что «того и гляди дело дойдет до драки, до поножовщины, вот-вот прольется кровь...» [т. 1, с. 82]. Автор подмечает, что «борьба, которая шла между взрослыми, сказывалась и на играх детей» [Там же]. Мальчики играют в войну, и у многих из них за плечами висят деревянные самодельные ружья, а на поясах – деревянные же сабли и наганы. Примеряя на себя роли взрослых людей, ребята начинают жить общей с ними жизнью, тяжелой, полной недетских испытаний. Описывая коллективную игру, в которую включается Ленька, автор использует оценочно-эмоциональную сентенцию. Через пару дней «он уже был избран командиром отряда и с увлечением отдался игре: изготавливал оружие, устраивал склады боеприпасов, писал печатными буквами приказы по отряду и даже придумал знаки отличия для своих бойцов: вырезал из картона и раскрашивал цветными карандашами георгиевские кресты, которыми награждал своих наиболее отличившихся сподвижников» [Там же: 83].

Если Ленька погружен в стихию коллективной игры, то главная героиня дневниковых записей Л. Пантелеева «Наша Маша» чаще всего предпочитает одиночество. Говоря о социальной природе игры, П.Ф. Каптерев выделял как особую ее разновидность игру подражательную (ролевую) и считал, что она имеет не только общечеловеческий, но и национальный характер: «Дети разных народов, живущих на севере и на юге, образованных и необразованных, воинственных и мирных, играют различно, в полном соответствии с естественными, социальными и религиозными условиями жизни своих родителей, причем в детских играх отражаются не только условия общенациональной или общеплеменной жизни, но и особенности жизни сословия и даже семейства» [Каптерев, 1898: 33].

Отметим, что первые игры Маши, описанные Л. Пантелеевым, – это игры физические (с мячом, в прятки, в догонялки и т.д.), однако затем в действиях девочки начинает проявляться разнообразное психическое содержание её представлений и чувствований. Поначалу игры героини дневника писателя строго подражательны: Маша укладывает кукол спать с помощью таких же движений и слов, что и ее мама; играя в «деда мороза», говорит басом, ходит «с какой-то особенной старческой осанкой» [т. 4, с. 49]. Вспоминая поездку в автобусе, девочка «очень смешно изображает кондукторшу – очень похоже «отрывает билет». При этом она всякий раз произносит что-то вроде: – Тррк!..» [Там же: 63].

Постепенно игры Маши становятся творческими, например, выполняя обязанности доктора, она придумывает обстановку кабинета, болезнь пациента. Она «с упоением лечила меня, выслушивала, выстукивала, говорила «дышите», «не дышите», делала уколы, капала в нос – понарошку, но из настоящей пипетки» [т. 4, с. 96]. В дальнейшем игра приобретает сюжетный характер. Девочка воспроизводит церемонию обеда, угощая гостя-папу, кормит его «супом, жареной рыбой, киселем, конфетами ... чаем» [Там же: 50], а на десерт играет на рояле, в роли которого выступает гамак. Неодушевленные предметы оживают в представлении ребёнка. Таким образом, со временем игры Маши усложняются: ее отдельные действия постепенно сменяются подражательными, что свидетельствует уже о складе ума, чувств и эмоций девочки. Писатель демонстрирует, как в ходе игры Маша, примеряя на себя роли взрослых людей, «осваивает социальные значимые нормы, ценностные представления» [Марков, 1997: 100], поэтому в реальной жизни она всегда уступает старшим место в транспорте, вежлива, не скупится, отдаёт папе кашу, хотя сама очень голодна, и т.д. Обратим внимание на то, что автор огорчается, если в игре Маша поступает неэтично, например, жадничает и не даёт отцу, исполняющему роль ее сына, понравившуюся ей самой вещь.

Оценочно-эмоциональные сентенции автора, комментирующего поведение Маши, позволяют понять, насколько легко может ребенок переноситься в условный мир игры: «она поменяла всех нас ролями. Я стал Алешей, она – мамой... Третьего дня, обнимая меня и целуя, сказала: – Алешенька... любименький!» [т. 4, с. 60]. Таким образом, игра девочки «подражает одновременную реализацию... практического и условного поведения» [Лотман, 1998: 72].

В дневнике Л. Пантелеева почти отсутствует описание коллективных игр Маши с детьми, поскольку девочка – болезненный ребенок и находится по этой причине на домашнем воспитании. Автор замечает, что дочь тянется к сверстникам, ищет товарищей. Примечательно, что, увидев детей, она с радостью бежит к ним, отдает хорошие игрушки в обмен на плохие, лишь бы познакомиться и поиграть. Эмоционально-оценочный комментарий отца («сияет», «замирает от счастья») подчеркивает, какую большую радость девочка испытывает от встреч со сверстниками. Автор так описывает душевное состояние Маши в игре с ровесниками: «Папа устал и играл довольно лениво. Кроме того, он видел, что Машке хочется играть не с ним, а с девочками. А там, в саду, было очень много девочек и мальчиков из детского сада» [т. 4, с. 250]. Однако Машин источник деятельности застывает, она не умеет играть с детьми, например, получив на вопрос «что вы делаете?» ответ ребят «нормальную крепость» [Там же: 240], девочка не может сориентироваться, поскольку не понимает, в какую игру они вовлечены, ведь в неё она не играла с папой.

Л. Пантелеев замечает, что дети, моложе Маши по возрасту, командуют его дочкой, могут отобрать у неё игрушки, а старшие вообще не хотят с ней играть. По этой причине девочка начинает скучать, жить в воображаемом коллективе и предпочитает общение с куклой разговорам с подругами: «Мне скучно» [т. 4, с. 145]; «– Я не Маша <...> – Я девочка Мотя <...> – Я одна живу» [Там же: 109]. Писатель отмечает, что героине днев-

ника необходима оценка сверстниками ее действий: «Занимаемся чтением или письмом, и она вдруг начинает уставать, ленится, делается рассеянной, – стоит только сказать: «Мальчики, девочки, посмотрите, что случилось с Машей Пантелеевой!» – и она моментально подтягивается, читает быстрее, пишет без ошибок!..» [Там же: 238].

Л. Пантелеев замечает очень грустную интонацию, с которой Маша признается, что у нее никого нет, и «это уже не первый случай, когда таким неожиданным образом завершается трагедия одинокой девочки» [т. 4, с. 109]. Просторечное слово «до зарезу» подчеркивает, до какой степени Маше одиноко и как ей нужны подруги, а форма диалога и содержащаяся в ней метафора позволяют постичь всю глубину переживаний девочки и тонко чувствующего ее душу отца. «Она играет одна, выступая сразу в нескольких ролях. Говорит при этом на разные голоса: – Ваши дети дома? Басом: – Нет, их нету. Они в лес ушли. Вот они идут! «Кокоша, ты где был? И Тотоша!.. Где вы были?» И тоненьким голоском: – Мы в лес ходили. Глибы собиляли. Подруги (или хотя бы подруга) ей нужны до зарезу. [Там же: 114]. Столь же информативны и другие диалоги: «Выхожу во двор и тоже испытываю жалость к нашей Маруське. – Папа! Папа! Смотри! Театр!.. Посадила на скамейку своих маленьких кукол, мишку и кота в сапогах и изощряется – прыгает, поет, танцует перед ними. Ах, как не хватает ей братика, сестрички или «подруги»» [Там же: 172]; «Вижу – Машка стоит в углу за занавеской. Спрашиваю: – Ты что там делаешь? – В пяточки играю. Одна! В прятки! И опять сердце сжимается от жалости к ней» [Там же: 65].

Как и у многих детей, у Маши есть потребность в общении и игре с животными. Это желание обостряется в кризисные моменты, когда среди взрослых или ровесников ребенок не может найти человека, которому хотелось бы довериться. Когда девочке одиноко, она предпочитает общение с любимой кошкой.

Автор признается, что они с женой иногда не воспринимают Машу адекватно ее возрасту и потребностям или не могут вовремя включиться в игру: «мы то и дело забываем всякую осторожность и говорим при ней все что придется» [т. 4, с. 125]. Однажды отец, желая пошутить, сказал дочери, что съел впервые испеченные ею булочки, не догадываясь, что ребенок еще не может понять такой шутки. Лицо девочки «исказилось от ужаса. Брызнули слезы. И – главное – рука судорожно вцепилась в мою грудь и трясет, трясет меня. Я вскочил, накричал на нее, выставил в коридор. А ведь она была так хорошо настроена, готовилась играть со мной, хотела кормить меня булочками!.. Эх, папа, папа! Далеко ли ты ушел от своей Машки?..» [Там же: 114].

Примечательно, что это не единственный случай, когда автор признает за собой неправоту своих действий по отношению к дочери и отмечает, что ощущает «себя извергом, палачом, зверем, когда говорит «некогда». Проводишь с нею, в общем, не так уж мало времени, даже очень много, а ей – мало. Ей нужен коллектив, товарищи и подруги» [т. 4, с. 173]. Маша, в свою очередь, остро чувствует недостаток внимания отца. Обращённые к нему восклицательные предложения: «Не надо! Не надо работать!» [Там же: 82] – свидетельствуют о том, сколько в этом возгласе мольбы, любви и нежности.

Разумеется, маленькая героиня, несмотря на свой небогатый жизненный опыт, способна заметить ошибки родителей, почувствовать, что они несправедливы и не понимают ее, сделать им замечание. Рассердившись на Машу, мать «говорит с нею в повышенном тоне», на который девочка реагирует следующим образом: «Не кричи ты на меня... Я люблю, когда мы дружно живем» [Там же: 161]. Маша стыдит маму с папой, по замечанию автора, с грустной усмешкой: «Родители называется! За весь день своему любимому ребенку ни одной конфетки не дали!..» [т. 4, с. 237]. Действи-

тельно, подмечает автор, «несколько раз просила и у меня, и у мамы, а нам все некогда: обещали и забывали» [т. 4, с. 237].

Помимо игры, особое внимание Л. Пантелеев отводит такому композиционному приёму изображения внутреннего мира маленьких героев, как сон. Сновидения являются не только отражением событий, происходящих в жизни ребёнка, но и обладают символическим подтекстом, помогающим обнаружить скрытые желания детей. Страх голода находит воплощение в сне Петьки Валета («Часы»), ему снится, что он «у бабки Фёклы и мясо ест. Свинину. Пихает Петька свинину в рот громадными кусками, давится, глотает, а жир по подбородку течет и за рубаху стекает. А бабка Фекла еще на тарелку накладывает» [т. 1, с. 320]. Вторая часть сна, в которой Петька убегает от преследователей, явно навеян событиями его беспризорного прошлого: «бежать сапоги мешают. Тяжелые на ногах полсапожки. Споткнулся Петька на каком-то углу и упал в канаву. В канаву упал – проснулся» [Там же: 321]. Примечательно, что после этого сна происходит неожиданный перелом во внутреннем мире Петьки и его дальнейшее пере рождение, чему предшествует болезнь героя – будто все его существо сопротивляется прежнему образу жизни.

Следует подчеркнуть, что такое важное художественное средство, как сон, после которого часто наступает перелом в душе и жизни героя, использовали в своих произведениях многие писатели, что помогало им наиболее полно и ярко раскрыть внутренний мир своих героев. Достаточно вспомнить сон Обломова, который позволил понять обстоятельства, повлиявшие на формирование характера героя; многочисленные сны персонажей Л.Н. Толстого и т.д. Однако особую роль сны играют в творчестве Ф.М. Достоевского. Следует согласиться с Б.С. Кондратьевым, подчеркивающим, что «вершинная роль Достоевского в русской литературе определяется не только его художественным гением, но и даром пророчества, что, с одной стороны, объясняется православным мировоззрением, но, с

другой стороны, прорыв к высшей («фантастической») реальности был невозможен без «архаической» памяти, без проникновения в изначальное, «коллективное бессознательное»» [Кондратьев, 2002].

По мнению диссертанта, пророчески-символические сны с реалистической мотивировкой у Достоевского являются кризисными, так как помогают персонажу лучше понять себя, а впоследствии приводят его к перерождению. Подсознание позволяет герою увидеть во сне то, чего даже не было в его реальной жизни. Постепенно раскрывается настоящая натура – «именно торжество природы – конечный итог всякой «арифметической» идеи» [Кондратьев, 2002]. Например, сон Раскольникова о лошади демонстрирует не только сострадательную душу героя, он заставляет читателя усомниться в способности бывшего студента совершить запланированное им убийство старухи-процентщицы. Как правило, «сны в романах Достоевского дают выход и к нравственно-философской проблематике, ибо ставят вопрос об изначальной природе человека» [Там же].

М.М. Бахтин, отмечая, что именно Ф.М. Достоевский «очень широко использовал художественные возможности сна почти во всех его вариациях и оттенках» [Бахтин, 1979: 172], также указывал на то, что в творчестве писателя присутствует «кризисная вариация сна» [Там же], после которой следует обновление героя. «Если Толстой изображал сновидения как трансформацию внешних впечатлений (например, сон Пьера Безухова, который слова будящего его слуги «запрягать пора» воспринимает во сне как решение философской проблемы – «сопрягать»), то Достоевский считал, что во сне забытые переживания людей всплывают в сферы, подконтрольные сознанию, а потому через свои сновидения человек лучше познает себя» [Назирова, 1982: 138]. У Петьки, героя рассказа Л. Пантелеева «Часы», иллюстративно-психологический (по классификации Р.Г. Назирова) сон раскрывает его «внутреннюю сущность – ту, которую не хочет замечать ... бодрствующий ум» [Там же].

Заметим, что примеры нравственного перелома, совершаемого в душе человека под воздействием сна, можно встретить и в произведениях детской литературы. Достаточно вспомнить сон Алёши, главного героя сказки А. Погорельского «Черная курица, Или подземные жители» (1829). Увидев во сне Чернушку, которую он предал, мальчик испытывает чувство стыда за совершенный поступок, он заболевает и долго лежит без памяти. После выздоровления ребёнок преображается и вновь становится послушным и скромным.

Творчески усваивая традиции русской классики, Л. Пантелеев испытывает и воздействие современной ему литературы. Актуализируя интерес читающей публики к вопросам духовной жизни личности и проблемам воспитания, он одним из первых вводит в отечественную словесность образ героя-беспризорника, массовое появление которого стало результатом революционных потрясений и гражданских катаклизмов XX века. Справедливости ради отметим, что тема «трудного детства» и образ маленького бродяги уже встречались в художественных произведениях XIX–начала XX столетия. В качестве примера можно привести бездомного сорванца Гавроша из «Отверженных» (1862) В. Гюго, «Приключения Оливера Твиста» (1839) Ч. Диккенса, «Гуттаперчевого мальчика» (1883) Д.В. Григоровича, «Рыжика» (1901) А.И. Свирского, «Вертел» (1885) Д. Мамина-Сибиряка, «Деда Архипа и Лёньку» (1893) М. Горького, «Детей подземелья» (1886) В.Г. Короленко или «Белого пуделя» (1903) А.И. Куприна.

В трактовке же писателей советского периода (А.С. Неверова, В.Я. Шишкова и др.) тема беспризорности тесно соприкоснулась с традициями романа воспитания, возникшего в литературе немецкого Просвещения и демонстрировавшего проблемы психологического и социального формирования личности. Родоначальником этого типа романа считался И.В. Гете («Театральное призвание Вильгельма Мейстера» (1776-1782), «Годы уче-

ния Вильгельма Мейстера» (1796), «Годы странствий Вильгельма Мейстера» (1829)).

В отечественном литературоведении анализ жанра романа воспитания связан, в первую очередь, с именем М.М. Бахтина, считавшего, что, в отличие от большинства произведений, где представлен «образ *готового* героя» [Бахтин, 1979: 199], остающийся неизменным, несмотря на наполненную событиями судьбу, главной особенностью романа воспитания является «момент *существенного становления человека*» [Там же]. «Герой, его характер становятся *переменной величиной* в формуле этого романа. Изменение самого героя приобретает *сюжетное значение*, а в связи с этим в корне переосмысливается и перестраивается весь сюжет романа. Время вносится вовнутрь человека, входит в самый образ его, существенно изменяя значение всех моментов его судьбы и жизни. Такой тип романа можно обозначить в самом общем смысле как *роман становления человека*» [Там же: 200-201].

М.М. Бахтин в зависимости от реального исторического времени выделял пять видов становления героя. Первый тип становления в идиллическом времени предполагал описание прохождения персонажа от детства через юность и зрелость к старости и раскрытие внутренних изменений в его характере и взглядах. Второй тип циклического становления представлял собой типически повторяющийся путь изменения человека от юношеского идеализма к взрослому практицизму; жизнь героя изображалась как школа, которую он должен пройти и вынести для себя определенные выводы. Третий тип данного романа – биографический (а также автобиографический) представлял собой становление героя, которое являлось результатом всей совокупности меняющихся жизненных условий и событий. В пятом типе становление человека тесно переплеталось с историческими событиями. Обратим внимание на четвертый тип романа становления – дидактико-педагогический, основой которого являлась педагогическая

идея в широком смысле, в нём мог быть изображен сам педагогический процесс воспитания [См.: Бахтин, 1979: 201-203]. Схожие черты: тип сюжета с одним героем, поэтапная композиция, показ процесса становления новой динамической личности как основная идея произведения, биографическая основа повествования – выделял и В.В. Пашигорев в своей работе «Роман воспитания в немецкой литературе» [См.: Пашигорев, 2005: 29].

В 1920-30-е гг. изображение беспризорности становится «удобной» темой для претворения в литературе социалистического реализма «идеи воспитания нового человека, поскольку последнее мыслилось как возможное только в контексте полного отказа от всего личного, то есть от семьи и дома» [Головина, 2011: 262]. Несомненно, в этом отношении детская словесность повторила путь развития взрослой. Литература социалистического реализма уделяла первостепенное значение формированию характера человека в процессе созидания новой жизни, а советский роман воспитания решал конкретные идеологические задачи, достаточно вспомнить произведение А.А. Фадеева «Разгром» (1925-1926) или роман Н.А. Островского «Как закалялась сталь» (1930-1934). Не случайно, анализируя роман Н.А. Островского, «критика 1930-40 годов, отмечая художественное несовершенство текста, главным его достоинством провозгласила воспитательное значение, а Павла Корчагина нарекла образцом положительного героя (В. Перцов, В. Ермилов, Е. Усиевич, А. Метченко и др.); аспект восприятия романа массовым (мифологическим) сознанием 1930-х годов был лишь обозначен (Н. Никитин «Рождение героя», Н. Любович «Н. Островский и его читатели»); роман писателя стал знаковым, «культовым» текстом советской эпохи потому, что всё в этой книге – от заглавия до финальной сцены – соответствовало объему культурной памяти, этическим и эстетическим нормам, привычным ассоциациям, жизненному опыту читателя, т.е. горизонту читательских ожиданий» [Матвиенко, 2003].

Многие писатели, создавая характерные типы эпохи, актуализировали социально-психологические конфликты, порожденные революцией и гражданской войной, связывая жизнь своих героев с судьбой целого поколения, с чувством классового самосознания. И в детской, и во взрослой литературе в этот период формировалась новая концепция личности, в связи с чем изменились и принципы психологического письма. Такие понятия, как «эмоция», «чувство» переместились в область идеологии, а основополагающим стал декларируемый А.В. Луначарским лозунг, гласящий, что «основная роль искусства – перевоспитание человека. Поскольку литература, живопись, музыка будут содействовать перевоспитанию человека, постольку они полезны с идеологической стороны» [Луначарский, 1976: 315]. Полемическими являлись и вопросы о том, должна ли советская литература опираться на традиции русской классики, необходимо ли развивать интеллектуальную сферу ребенка или следует делать акцент только на эмоциях.

В 1920-е годы роман воспитания начал обретать новую жизнь и в детской литературе: «многие постулаты развития детской литературы первой половины XX века совпали с теми, которые характеризуют метод социалистического реализма в целом» [Токарева, 2011: 95]. Так, например, литературоведы и педагоги трактовали образ Бориса Горикова, главного героя автобиографической повести А.П. Гайдара «Школа» (1929), как человека нового времени, который пришёл к единственно правильному решению – вступлению в партию большевиков, несмотря на то, что совершил множество ошибок в жизни. По канонам романа воспитания строились и книги А.С. Макаренко «Педагогическая поэма» (1925-1935) и «Флаги на башнях» (1938), имеющие явную воспитательную направленность. Для произведений Макаренко было характерно наличие отдельных глав-эпизодов, часто не взаимосвязанных единым сюжетом. Писатель воссоздавал различные конфликтные ситуации, которые впоследствии, соединяясь,

и определяли ключевые моменты развития детского коллектива. Под становлением личности подразумевались этапы духовной эволюции членов коммуны, являющейся коллективным главным героем поэмы. А.С. Макаренко стремился стереть границы между литературой и бытом, поэтому образы его книг, построенные на синтезе подлинного и вымышленного, основывались, «прежде всего, на отборе тех личностных черт, какие могут стать основанием для создания личности воспитанника» [Токарева, 2011: 96].

В похожем русле рассматривались советской критикой и произведения Л. Пантелеева: «тогда ведь всему народу надо было учиться жить по-новому» [Сивоконь, 1988: 46]. Испытания, формирующие характер и изменяющие мировоззрение маленьких героев, в полной мере соответствовали воспитательным задачам литературы того времени. Л. Пантелеев, как и его коллеги по писательскому цеху, в частности Л.Н. Сейфуллина в рассказе «Правонарушители» (1922) или В.Я. Шишков в повести «Странники» (1928-1930), показывал процесс отхода персонажей-детей от прежних мещанских или криминальных идеалов и последующее их духовное преобразование.

На моментах скитаний и испытаний героев, на анализе процесса их нравственного возрождения, на становлении нового человека и целого коллектива акцентировали внимание практически все советские критики, обращаясь к пантелеевской «Республике ШКИД», написанной им совместно с Г. Белых, к его рассказу «Портрет» (1927) и повести «Часы». Эти произведения демонстрировали «изменение сознания человека в социалистическом обществе» [Ивич, 1967: 219]. По мнению А. Ивича, автор сумел «разглядеть человека под разъедающей его душу коростой грубости, примитивного себялюбия, аморальных поступков – всего, что нажито беспризорным детством» [Там же]. Именно таким образом происходило высвобождение ребят «из-под власти улицы» [Путилова, 1986: 54].

Однако, на наш взгляд, в творчестве Л. Пантелеева соотношение социально-классового и индивидуально-неповторимого начала не укладывалось в ограниченную модель соцреалистической эстетики. Примечательно, что традиция романа воспитания, реализованная писателем, сопровождалась ещё и следованием канонам авантюрно-бытового романа, особенно в повестях и рассказах о беспризорниках. Это сближение проявлялось, прежде всего, на уровне хронотопа, характерного для данного типа романа. Жизненные пути шкидовцев и Петьки, как и Люция, героя «Золотого осла» Апулея, даны в оболочке «метаморфозы» и сливаются с реальным путем их странствований по школам и приютам. Пантелеев рисует «разные, и резко разные образы одного и того же человека, объединенные в нем как разные эпохи, разные этапы его жизненного пути. Здесь нет становления в точном смысле, но есть кризис и перерождение» [Бахтин, 1975: 265].

События, изображенные писателем: превращение, испытания, перерождение и возвращение к самому себе – свидетельствуют о том, что они определяют всю дальнейшую жизнь героев. Персонажи Пантелеева становятся полноценными членами общества, находят работу и т.д. Действие «Республики ШКИД» и «Часов», как и в книге Апулея, не разворачивается в биографическом времени в строгом смысле этого слова, изображаются важные, исключительные и переломные моменты в жизни ребят, причём «кратковременные по сравнению с долгим жизненным целым. Но эти моменты определяют как окончательный образ самого человека, так и характер всей его последующей жизни. Но самая-то долгая жизнь, с ее биографическим ходом, делами и трудами, потянется после перерождения и, следовательно, лежит уже за пределами...» [Бахтин, 1975: 266]. Пантелеев лишь упоминает о том, что герои нашли себя в другой жизни, подробного описания их нового бытия нет. Метаморфоза, подчёркивающая превращение воров в строителей советского быта, проходящих через череду испытаний и заблуждений, доказывает, что «возмездие с необходимостью сле-

дует за виною, за перенесенным возмездием с необходимостью следует очищение» [Там же: 268]. Примечательно, что данная метаморфоза, реализованная в произведениях Л. Пантелеева, как и в авантюрно-бытовом романе, имеет частный характер: она не воплощена в историческом времени.

Хронотоп в произведениях Л. Пантелеева проявляется в том, что происходит «слияние жизненного пути человека (в его основных переломных моментах) с его реальным пространственным путем-дорогой, то есть со странствованиями» [Бахтин, 1975: 270]. Вспомним, что сначала герои блуждают и воруют, а затем попадают в школу или в приют: «пространство наполняется реальным жизненным смыслом и получает существенное отношение к герою и его судьбе» [Там же]. Заметим, что именно в этих заведениях и происходит метаморфоза героев.

Конкретность хронотопа в «Республике ШКИД» и «Часах» позволяет Пантелееву, как и авторам авантюрно-бытовых романов, широко представить в них быт. В самом процессе перерождения шкидовцы и Петька вынуждены спуститься в этот быт – например, они познают на себе все тяготы голодной жизни беспризорника. Однако в широком смысле герои изображены вне быта. Они только примеряют маску вора, но отношения к ней не имеют. На наш взгляд, возвращение к прекрасному первообразу – это и есть доказательство того, что персонажи сняли эти временные маски.

Итак, рассматривая творчество Л. Пантелеева в контексте русской классики XIX века и современной ему литературы 1920-30-х гг., можно сделать вывод о том, что писатель, воссоздавая богатый и разнообразный внутренний мир ребенка с яркой психологической нюансировкой, прежде всего, развивал традиции Л.Н. Толстого. При помощи «диалектики души» он показывал процесс зарождения какой-либо эмоции, ее протекание и взаимодействие с другими эмоциями, связь чувства с действиями, с мыслительной и физической активностью детей, а также демонстрировал

разнообразные приемы анализа внутреннего мира персонажа. «В условиях тотального партийно-правительственного контроля за «идеологически верным» освещением образа советского ребенка» [Долженко, 2001: 222] писателю удалось сохранить верность гуманистическому направлению в изображении своих персонажей. Имеющиеся в его произведениях мотивы скитаний, испытаний героев и их духовного перерождения сближали прозу Л. Пантелеева с жанром романа воспитания и авантюрно-бытовым повествованием. Несомненно, глубокое раскрытие эмоционального мира маленьких персонажей свидетельствовало о высоком уровне психологизма прозы Л. Пантелеева, о наличии в его творчестве линии психологически достоверного изображения детства в его самоценности, о блестящем усвоении писателем традиций классической и современной ему литературы.

Выводы

Анализ творчества Л. Пантелеева о детях и для детей позволил с позиции интегративного подхода, включающего данные литературоведения, психологии, социологии и педагогики, рассмотреть прозу писателя в контексте не только детской, но и взрослой словесности. Не вызывает сомнений, что интерес критиков и литературоведов советской эпохи, обращённый преимущественно к анализу проблематики произведений писателя, определению их педагогического потенциала, в работах последних лет сменился вниманием к элементам поэтики.

Особого внимания заслуживает вопрос о реализации традиций русской классики и детского чтения в творчестве Л. Пантелеева. Анализ приёмов психологизма, нашедших воплощение в прозе писателя, наглядно свидетельствует о творческом развитии им приёмов психологического письма Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского. Воссоздавая процесс зарожде-

ния и протекания различных эмоций, автор «Республики ШКИД» прибегает как к прямой (речь героев), так и к косвенной (мимика, жесты, портрет, сон) форме психологизма. Значимое место в повестях и рассказах Л. Пантелеева занимает авторский комментарий, который помогает воссоздать внутренний мир детей во всём богатстве психологической нюансировки. Особая роль принадлежит в произведениях Л. Пантелеева изображению портрета героя, который отличается, как и в творчестве Л.Н. Толстого, своеобразной «текучестью» (А.П. Скафтымов). Использует писатель и приём двойного портретирования, присущий творческой манере Ф.М. Достоевского. Как и его предшественники – авторы автобиографических произведений о детстве – Л. Пантелеев обращается к изображению такого сюжетного компонента произведений детской литературы, как игра, которая имеет «особое значение для развития рефлексивного мышления» ребёнка [Мухина, 2000: 172].

Рассмотрение произведений Л. Пантелеева о беспризорниках в контексте «взрослой» литературы 1920-30-х гг. позволяет сделать вывод о том, что автор «Республики ШКИД» следует традициям романа воспитания, авантюрно-бытового романа и канонам «взрослой» литературы, изображающей процесс формирования нового человека советской эпохи.

ГЛАВА II. ФОЛЬКЛОРНО-МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л. ПАНТЕЛЕЕВА О ДЕТСТВЕ

2.1. Архетип «мудрого ребенка» в повестях и рассказах Л. Пантелеева о сироте

«Активное продуктивное исследование мифологического пратекста русской литературы началось в 80-е годы XX в. С тех пор отечественными литературоведами написано множество исследований в области мифопоэтики литературы. Представленный в них разнообразный по диапазону научного охвата материал говорит о том, что словесное творчество мифологично изначально, даже без осознанно постулированного писателем обращения к мифу или фольклору» [Шафранская, 2008: 4].

Ещё Е.М. Мелетинский, характеризуя литературу XX века, называл мифологизм главной ее чертой, полагая, что «поэтика мифологизирования является орудием семантической и композиционной организации текста не только у таких ... модернистов, как Джойс, но и у ... Т. Манна, и у латиноамериканских или афро-азиатских писателей, соединивших элементы модернистской поэтики мифологизирования (почти всегда сопряжённые с элементами психоанализа, чаще юнгианского) с неоромантическим обращением к национальному фольклору и национальной истории...» [Мелетинский, 2006: 370]. В процессе мифопоэтического исследования творчества того или иного писателя внимание учёных было «нацелено на идентификацию художественных текстов с литературными или архаическими мифами или же на выявление особенностей моделирования автором собственной индивидуальной мифологии» [Черкашина, 2015: 29].

По мнению Д.Н. Медриша, «в процессе своего развития русская литература проявила повышенную восприимчивость прежде всего по отношению к двум полярным жанрам фольклора – к волшебной сказке и к ли-

рической песне» [Медриш, 1980: 245]. Довольно часто сказочные элементы использовались писателями в реалистических художественных произведениях, адресованных детям, что объяснялось, во-первых, занимательностью и динамизмом сюжетного действия, присущего сказкам, а во-вторых, особенностями восприятия текста юными читателями, их стремлением насладиться в финале повествования торжеством добра и справедливости, ведь «общеизвестна психологическая, даже психотерапевтическая функция сказки, оздоравливающая душу ребенка, а следовательно, необычайно важная в его духовно-нравственном развитии» [Минералова, 2016: 11]

Главным героем этих повестей и рассказов выступал ребёнок-сирота, которому «приписывалась идеальность натуры» [Костюхина, 2008: 82]. Подобная идеализация младшего члена семьи наблюдалась как в сказке, так и в мифе, что объяснялось попыткой компенсации «социально обездоленного в процессе перехода от рода к семье или большой патриархальной общине» [Мелетинский, 1994: 15]. По мнению Е.М. Мелетинского, майорат возник из первобытнообщинных представлений: совместного участия в создании общей семейной собственности, заботы о родителях, заинтересованности своими предками, тесной связи с материнским родом, желания сравняться со старшими братьями в приобретении своего дома и хозяйства.

Возникновение и утверждение патриархата, отцовского рода, способствовало разложению классического родового первобытнообщинного строя и появлению майората, который обозначает несправедливое удаление от наследования. Майорат совмещал одновременно и частную собственность, и неравенство в семье, таким образом, делая младшего обездоленным. Сказочная идеализация младшего вполне могла отразиться и в мифе о Геракле, также повествующем о несправедливости судьбы по отношению к герою, а значит, отражающем идеализацию младшего [См.: Мелетинский, 1994: 56-136].

Как известно, в России и других славянских странах патриархальная община, сохраняющаяся в рамках феодально-крепостнического строя, со временем подверглась своеобразному изменению. Его следы мы легко можем заметить в русской народной сказке. Идеализация младшего в сказке «есть идеализация социально обездоленного в результате разложения родового коллективизма индивида, оставшегося верным родовому коллективизму. Самое понятие младшего постепенно приобретает социальный смысл и сливается с понятием социально обездоленного» [Мелетинский, 1994: 137].

Примечательно, что и падчерица, по замечанию Е.М. Мелетинского, личность, исторически обездоленная в момент распада родового порядка, дальнейшего перехода от рода к семье. Мачеха и падчерица возникают тогда, когда род уступает место семье, в которой ценятся дети только своих родителей, а не всего рода в целом. «Лишенная поддержки рода, падчерица оказывается в таком же положении, как сиротка. Смерть матери становится для неё трагедией именно потому, что покойную мать не заменяют другие матери, не заменяет род. Только принявшие фантастическую форму силы материнского рода поддерживают падчерицу» [Мелетинский, 1994: 155].

Безымянные сказители наделяли социально обездоленных не только положительными душевными качествами, но и сообразительностью, находчивостью, хитростью, помогающими избежать опасности и выйти победителем из столкновения с тёмными силами. Образ «мудрой девы» был присущ и древнерусской литературе. Достаточно вспомнить героиню повести о Петре и Февронии, которая, по замечанию Д.С. Лихачева, подобна тихим ангелам Рублева. «Она «мудрая дева» сказочных сюжетов» [Лихачев, 1987: 273].

В детской литературе образ ребенка-сироты появился уже в девятнадцатом столетии. В этот период были популярны произведения С.П. Бур-

нашевой «Розовое лекарство», В.Ф. Одоевского «Сиротинка», Е. Волкова «Должно сострадать в несчастьи других», Н.П. Протопопова «Несчастье и счастье не за горами, а за плечами», Н. Петровой «Сиротка» и др., конструирование сюжетной канвы которых обуславливалось во многом тяготением к особой сентиментальности повествования. Например, в сентиментальной повести А. Анненской «Гриша» (1877) перед маленьким читателем предстал сирота, который нищенствовал с шарманщиком по разным дворам. После смерти шарманщика Гриша попадает в лакеи, и ему приходится терпеть бессердечное отношение своих хозяев. Стремясь спасти дочь шарманщика, он добывает деньги, но оказывается заподозренным в краже. Впоследствии Гриша становится врачом и возвращает к жизни внука своих хозяев, которые так плохо к нему относились [См.: Анненская, 1877: 205-293].

Ряд стандартных мотивов, комплекс которых составлял основу сюжета сентиментальных произведений о бедных детях, проявлялся и в творчестве других писателей XIX в. Так, например, судьбы героев Ф.М. Достоевского «укладывались в сюжетные схемы, хорошо знакомые детям» [Зубарева, 2012: 57]: «раннее детство; потеря/кража ребенка; болезни, смерть родителей; конфликты со сверстниками; нищенство; жестокое обращение с детьми приёмных воспитателей; характеристика благодетеля; помощь благодетеля; рассказ благодетелю о сложной жизни; болезнь, смерть ребёнка (или счастливая жизнь у благодетеля)» [Там же: 56].

Однако время вносило свои коррективы: в двадцатые годы XX века на смену рассказам об участи несчастных сирот пришли книги о детях, столкнувшихся с жестокой реальностью. Новые герои навсегда порывали с узким домашним мирком и погружались в силу разных причин в «прекрасный и яростный» (А. Платонов) мир войн и революций, перемещаясь из «своего» пространства в «чужое». Трудный путь нравственных исканий прошли Миша Додонов в повести А.С. Неверова «Ташкент – город хлеб-

ный» (1923), Бориска Гориков, персонаж автобиографического произведения А.П. Гайдара «Школа», а также целый ряд героев повестей и рассказов Л. Пантелеева. Чтобы ярче показать процесс становления нового сознания, авторы реалистических произведений о детстве, созданных в 1920-40 гг., особое внимание стали уделять событийной канве, формирующей характер героя-ребёнка, именно поэтому в их книгах мы обнаруживаем композиционные элементы и мотивы, соответствующие архетипической схеме волшебной сказки.

Как правило, образ «мудрого ребенка», который генетически восходил к образу падчерицы, встречался в произведениях, воссоздававших кризисные моменты процесса социализации подростка, когда, в силу внешних обстоятельств, происходило резкое взросление маленького героя. Обычно такие качественные «скачки» приходились на время революционных потрясений или военных действий, когда дети вынуждены были расстаться с уютом и спокойствием семейной жизни и погрузиться в мир, полный опасностей, горечей и поистине недетских испытаний.

Предпринятый нами анализ произведений Л. Пантелеева позволил прийти к выводу, что на появление в его творчестве целой плеяды детей-сирот оказал влияние не только фольклорный источник, но и произведения известной детской писательницы Л.А. Чарской. Её книги вызвали весьма противоречивую оценку критиков и литературоведов. Одни называли её повести «фабрикой ужасов», где по одним и тем же схемам воспроизводились «те же истерики, те же катастрофы и обмороки» [Чуковский, 1912]. Другие отмечали патриотический пафос её творчества и находили в произведениях писательницы уроки любви к родной стране: исторические персонажи Лидии Чарской превращались «в живых, понятных и близких ...соотечественников», которыми восторгались, а восхищение «перед историей родной страны есть эмоциональное выражение любви к ней» [Васильев, 1984: 170].

После долгого забвения в годы советской власти современные исследователи (И.Г. Минералова, Е.И. Трофимова, Е.О. Шацкий и др.) вновь обратились к изучению книг этой некогда столь популярной писательницы. Они отмечали, что в период расцвета её творчества влияние Л.А. Чарской на маленьких читателей и подростков было поистине огромным. Правда, сказки её «действительно дышат наивной сентиментальностью, часто невозможно слащавы, но при этом способны отвечать добрым чувствам читателя и даже ставить перед ним достаточно серьезные вопросы нравственности» [Арзамасцева, 1997: 188]. А.С. Матвеева, сопоставляя в своей диссертации «Стиль сказочной прозы Лидии Чарской» (2004) «Русалочку» Х.К. Андерсена и «Царевну Лядинку» Л. Чарской, отмечала, что для русской писательницы была характерна рецепция стиля датского писателя, «проявляющаяся и в развитии образной системы, опирающейся на западноевропейский фольклор, и в сюжетно-композиционном построении сказок, и в разработке поэтического плана сказочной прозы, обнаруживающего себя в системе образов-персонажей, и в актуализации романтического «исключительного» героя...» [Матвеева, 2004: 105].

Примечательно, что и Л. Пантелеев, будучи ребенком, увлекался творчеством этой писательницы. По его собственному признанию, упоение, с каким он читал и перечитывал её книги до революции, было связано с «самыми сокровенными воспоминаниями детства». Но спустя несколько лет Л. Пантелеев «не узнал Чарскую, не поверил, что это она». «И вот я читаю эти ужасные, неуклюжие и тяжелые слова, эти оскорбительно не по-русски сколоченные фразы и недоумеваю: неужели таким же языком написаны и «Княжна Джаваха», и «Мой первый товарищ», и «Газават», и «Щелчок», и «Вторая Нина?»» [т. 3, с. 316-317]. В итоге так и остались в его памяти «две Чарские»: одна та, которую он «читал и любил до 1917 года, и другая – о которую вдруг так неприятно споткнулся где-то в начале тридцатых» [Там же: 317].

Влияние на Л. Пантелеева произведений Л.А. Чарской вполне объяснимо: тема сиротства и душевных страданий ребенка, присущая творчеству этих двух художников слова, была знакома им не понаслышке. Л. Чарская отлично знала «все те места, куда она «забрасывала» своих героев. Знала «и закулисную жизнь цирка, и холерный барак, и швейную мастерскую, и монастырскую школу. Знала и обыденную жизнь с ее нуждой и лишениями» [Путилова, 2005]. Но ведь и Л. Пантелеев знал по собственному опыту «страшную изнанку судьбы беспризорника» [Путилова, 1986: 54]. Поэтому не случайно так часто встречается в книгах Л.А. Чарской и Л. Пантелеева целая плеяда детей-сирот, терпящих унижения и притеснения со стороны взрослых. Именно поэтому воплощение архетипической схемы волшебной сказки можно наблюдать как в произведениях Л.А. Чарской «Записки сиротки» (1907), «Сибирочка» (1910), так и в повестях и рассказах Л. Пантелеева.

Своеобразную форму отлучки «представляет собой смерть родителей» [Пропп, 1986: 37], далее, согласно традиции, следует отправление героя в путь, затем преодоление ребёнком-сиротой различных испытаний, и завершается повествование счастливым финалом. Со смерти родителей начинаются «Записки сиротки» Л.А. Чарской; Сибирочка, героиня одноименной повести писательницы, также считает себя сиротой, она, подобно героине фольклорной сказки «Морозко», оставлена в лесу привязанной к дереву собственным отцом. Зная, что скорее всего ему суждено погибнуть в страшную метелицу, отец таким образом спасает свою дочь.

Как и в волшебных сказках, завязкой сюжетного действия в произведениях Л. Пантелеева о детях, помимо смерти родителей, служит потеря ими драгоценного предмета или утрата дорогого сердцу существа. Матвей Капитоныч («На ялике») теряет отца во время бомбежки; Матрена, героиня рассказа «Ночка», лишается любимой коровы-кормилицы; Петька Валет в

повести «Часы» остаётся сиротой; Маринка, героиня одноименного рассказа писателя, также растёт без родителей.

Подобно сказочным персонажам, герои книг Л. Пантелеева, при всей ребяческой непосредственности, рано взрослеют. Попытка отрешиться от мира детства сказывается уже во внешнем облике или поведении «маленьких взрослых»: так, например, мы узнаем, что у Матвея худенькое, строгое лицо и грустный голос, одет он в большой брезентовый плащ с капюшоном. Мальчик изо всех сил старается казаться старше своих лет, однако выдают его смешные бровки, «детские, совершенно выцветшие» [т. 3, с. 26], так не идущие к широкому козырьку огромной боцманской фуражки. Приём антитезы помогает подчеркнуть несовместимые, на первый взгляд, вещи: грустный голос, присущий много пережившему и уже много испытывавшему человеку, и детские, даже младенческие уши, которые смешно оттопыриваются в стороны. Возраст ребёнка подчёркивает и легкий белый пушок, проступающий на загорелых щеках, и «тонкая, цыплячья шейка» [Там же: 28], торчащая из-под широкого и жесткого, как хомут, капюшона. Взрослые зовут перевозчика Матвеем Капитонычем, и это имя поистине является «горьким знаком утраченного мальчиком детства» [Путилова, 1986: 91].

Нет места ничему детскому в образе жизни Матрены: «Мне двенадцать лет было. Подружки мои еще в куклы играли да через веревочку прыгали, а уж я хозяйкой была. Сама и белье стирала, и по воду ходила, и кухарила, и полы мыла, и хлебы пекла... Нелегко было, только я не жаловалась. Мама у нас умерла. Папа второй год с белыми воевал. Жили мы вдвоем с братом. Ему уж тогда пятнадцатый год пошел, он в комсомоле состоял. А меня в комсомол не брали. Говорят – маленькая. А мне обидно было. Какая же я, помилуйте, маленькая, когда я не только обед приготовить или что, – я даже корову доить не боялась» [т. 3, с. 87].

Ничего ребяческого не остаётся в лице девочки Маринки. Перемены, которые накладывает война на облик ребёнка, нельзя не заметить. Через четыре месяца блокады девочку просто не узнать: исчез и румянец, и живые глаза.

Создавшаяся ситуация побуждает маленьких героев к поиску способов разрешения своих проблем, таким образом, в произведениях появляется мотив отправления в путь. Дети, подобно сказочным персонажам, стараются возместить утраченное, чтобы восстановить душевную гармонию. Напомним некоторые поступки героев Л.А. Чарской: Альф предлагает Кате убежать из цирка, в котором господин Ленч держит их незаконно, и найти её дядю, чтобы избавить себя и девочку от голода и издевательств; Сибирочка намеревается поехать в Петербург в поисках родственников. То же самое происходит с героями Л. Пантелеева: Матвей Капитоныч решает заступиться на место погибшего отца и начинает перевозить людей на другой берег реки; Матрёна, невзирая на опасность, хочет во что бы то ни стало отыскать заблудившуюся корову; Петька Валет крадёт пампушку, чтобы скрасить свое голодное существование; Маринка собирается кинуть в немца, если он зайдет в комнату-бомбоубежище, различные предметы мебели, чтобы защититься от него.

Далее по ходу развития сюжета возникает хронотоп дороги: как и сказочные персонажи, герои Л.А. Чарской и Л. Пантелеева покидают «своё» пространство и перемещаются в «чужое». Альф и Катя совершают побег; Сибирочка приезжает в Петербург к тёте Анне: «А я Сибирочка... Шура, о которой вам так часто писал дедушка... Сибирочка, дедушкина внучка... И я приехала к вам жить... Я и Андрюша, мы оба приехали... Здравствуйте, милая тетя Аннушка» [Чарская, 2004]. На наш взгляд, определение *милая* (курсив мой – О.Б.) дает читателю возможность почувствовать, сколько искренности и надежды на дальнейшее спокойное счастливое будущее в новой семье вкладывает в это слово девочка.

Отправляются в путь и герои Пантелеева. Невзирая на страшную опасность или возможную смерть, Матвей Капитоныч переправляется на другой берег реки; Матрена покидает свой дом и бежит к Стахеевской мельнице в поисках Ночки. Петька Валет два раза попадает в «чужое» пространство, однако это перемещение происходит не по его инициативе: сначала мальчика отправляют в тюрьму за кражу, а второй раз отсылают в приют для дефективных детей. Маринка решает покинуть свою кровать, на которой она прячется от немцев.

Как и сказочных персонажей, маленьких героев ждут различные испытания. Сироты переживают некое подобие инициации, которая, как известно, является одним из ритуалов, сопровождающих наиболее значимые социально-личностные изменения в жизни человека (рождение, взросление, брак и т.д.). В результате обрядовых действий происходит «радикальное изменение религиозного и социального статуса посвящаемого. К концу испытаний неопит обретает совершенно другое существование, чем до посвящения: он становится другим» [Элиаде, 1999]. В произведениях Л. Пантелеева именно своеобразная «проекция» этого обряда и определяет дальнейшую судьбу главных героев.

Как отмечал В.Г. Балушок в своей работе «Инициации древних славян: попытка реконструкции», данный процесс имел несколько фаз: «выделение индивида из коллектива; пограничный период; реинкорпорация в коллектив» [Балушок, 1993]. Первый этап инициации выражался в уходе за пределы освоенной территории, так называемого «своего» пространства. Примеры такого удаления из привычных условий жизни мы находим в повестях Л. Пантелеева. Автор отмечает, что «много подростков за время революции, голода и гражданской войны растеряли своих родителей и сменили семью на улицу, а школу на воровство, готовясь в будущем сделаться налетчиками» [т. 2, с. 5]. Вспомним, например, Кольку Громоносцева, который в пять лет, потеряв отца и мать, «так много сменил казенных крыш,

что и сам не мог их перечислить» [Там же: 10]. Типичность судеб детей-сирот подчёркивается словами популярной в те годы песни, которую любил напевать шкидовец Воробьев: «По приютам я с детства скитался, не имея родного угла. Ах, зачем я на свет появился, ах, зачем меня мать родила...» [Там же: 7].

Типичным атрибутом инициации является соревнование или отгадывание загадок. Как известно, роль «испытателей» в реальном обряде выполняют взрослые члены племени, в мифе – божественный отец или дядя по матери; в сказке – царь или мачеха» [Мелетинский, 1994: 21]. В произведениях Л. Чарской и Л. Пантелеева роль «испытателей» играют или роковые обстоятельства («Сибирочка», «На ялике»), или реально существующие люди: директор цирка – господин Ленч («Записки сиротки»), персонажи-бандиты («Ночка»), милиционер («Часы»), немец («Маринка»). Дети с честью проходят «проверку на прочность». Сибирочка мужественно переносит все тяготы жизни сироты при живом отце, так как тетушка Анна отказывается принять девочку за свою родственницу. Катя с Альфом терпят издевательства со стороны господина Ленча, который запирает их в цирке и не дает еды.

Во время воздушного боя Матвей («На ялике») садится в лодку на место погибшего отца, берет в руки весла и перевозит людей через реку. Но если взрослые могут не скрывать свой страх, особенно когда «спереди и сзади, и справа и слева от лодки – начали падать осколки» [т. 3, с. 28], то маленький перевозчик не позволяет себе даже испугаться. Его спокойствие объясняется не только желанием казаться взрослым, но и чувством ответственности, с которым Матвей Капитоныч выполняет свою трудную работу. Пытаясь объяснить своё поведение во время бомбёжки, мальчик прибегает к мудрому решению не бояться. Кажущийся фатализм скрывает мужество этого подлинного героя, вынужденного в годину суровых испытаний не считаться с собственными фобиями.

Преодолевают свой страх и Матрена, столкнувшись с бандитами, которые устраивают девочке своеобразное испытание, предлагая позвать корову: «Если она отзовется, если пойдет, – значит, правда. А если не пойдет, – значит, неправда, значит, ты брешешь, значит, ты – красный разведчик» [т. 3, с. 96].

Целый комплекс инициационных испытаний проходит Петька Валет. Достаточно вспомнить, как милиционер, провожающий его до приюта, проверяет, насколько осознанно желание ребёнка покончить с бродяжнической жизнью, и предлагает мальчику бежать.

Смогла побороть свой страх и Маринка. В начале войны немцы для нее были «чем-то вроде трубочистов или волков, которые рыщут в лесу и обижают маленьких и наивных красных шапочек. <...> И страх был не настоящий, а тот, знакомый каждому из нас, детский страх, который вызывают в ребенке сказочные чудовища – всякие бабы-яги, вурдалаки и бармалеи...» [т. 3, с. 37]. Поэтому вопрос рассказчика, что бы она сделала, если бы немец вошёл в комнату, девочка воспринимает как словесную игру и перечисляет предметы, которые она кинула бы во врага. Но после пережитых испытаний блокады, голода, холода Маринка уже не боится немцев. От детского озорства не остаётся и следа, что отражается на ее лице с глубокими и недетскими морщинками, а также на решении укусить немца, если тот войдет в комнату.

В ходе испытаний маленькие герои повестей и рассказов Л. Пантелева, в отличие от взрослых, проявляли не только мужество, но и смекалку, присущую «мудрому ребёнку». Подобно героине фольклорной сказки «Дочка-семилетка», Матрена в рассказе «Ночка» обманывает врагов и уводит их в другую сторону. Девочка знает, что у бандитов пулеметы, а у ребят в городе «только ружья да наганы заржавленные» [т. 3, с. 98]. Чтобы сбежать из приюта и продать краденые часы, идёт на любую хитрость Петька Валет. Мальчик и в кипятке купается, и в рот себе часы прячет, и

закапывает драгоценный предмет в землю, пометив заветное место прутиком. Таким образом, в произведениях Л. Пантелеева «идеализация как основной способ художественного обобщения в фольклоре» [Гольденберг, 2007: с. 65] переплетается с типизацией, формой реалистического обобщения. «Мудрый ребёнок» как своеобразное воплощение нравственного идеала подчёркивает несостоятельность, а порой и жестокость ценностного мира взрослых, неспособного адаптироваться к требованиям детской натуры.

«Мудрый ребенок» Л. Пантелеева способен не только разрешить запутанную ситуацию, ему присущ дар предвидения. Восходит это умение также к фольклорной традиции. Героиня рассказа «Платочек» (1951) дарит солдату пакет и не велит его раскрывать до взятия Берлина, тем самым предвидя исход войны. «Видали?! Время-то, я говорю, сорок четвертый год, самое начало его, немцы еще в Детском Селе и под Пулковым сидят, на улицах шрапнельные снаряды падают, в детдоме у них накануне как раз кухарку осколком ранило... А уж девица эта, видите ли, о Берлине думает. И ведь уверена была, пигалица, ни одной минуты не сомневалась, что рано или поздно наши в Берлине будут. Как же тут было, в самом деле, не расстараться и не взять этот проклятый Берлин?!» [т. 3, с. 56-57]. Этот платочек, как волшебный оберег, оказывается своеобразным талисманом для рассказчика: он не погибает в боях и доходит целым и невредимым до столицы Германии.

Соответствие произведений Л.А. Чарской и Л. Пантелеева архетипической схеме волшебной сказки наблюдается также и на уровне системы образов. Попадая в трудную ситуацию, герой-ребёнок не может действовать в одиночку, он, как правило, обретает «волшебных помощников». Достаточно вспомнить, как крестик с надписью «Спаси, Господи, рабу твою Александру!» [Чарская, 2004] в роли волшебного предмета помогает отцу Сибирочки узнать в ней свою дочь: «Это был хорошо ему знакомый золо-

той крестик на золотой цепочке» [Там же]; негритянка Элла напоминает читателю волшебного помощника, освобождающего Сибирочку из плена, из которого, по мнению девочки, уже не было никаких шансов спастись.

В роли волшебного помощника в рассказе Л. Пантелеева «Ночка» выступает дядя Фёдор: неожиданно появившись на реке, он предлагает Матрене сесть в лодку и найти корову. В Кудеяре, отдавшем часы Петьке, реализуется образ дарителя, так как в дальнейшем золотые часы, подобно волшебному предмету, помогают Петьке обрести счастье. В рассказе «Маринка» роль помощника играет сам рассказчик, который убеждает девочку в грядущей победе добра: «Побереги силенки – они тебе ещё пригодятся. А спляшешь ты мне, знаешь когда? Когда мы доживем до победы, когда разобьем фашистов. – А это скоро? Я сказал: – Да, скоро. И, сказав это, я почувствовал, что беру на себя очень большое обязательство. Это была уже не игра, это была присяга [т. 3., с. 40].

Образы вредителей также присутствуют в произведениях писателей. Л.А. Чарская противопоставляет своих добрых и отзывчивых детей миру злодеев: например, Катю с Альфом – господину Ленчу, эксплуатирующему детей-сирот в цирке, Сибирочку – тете Аннушке, думающей только о своем благополучии. Л. Пантелеев также реализует сказочную оппозицию «добро-зло», противопоставляя детей-сирот миру фашистов или бандитов, например, немцу в рассказе «Маринка».

Как правило, произведения Л.А. Чарской и Л. Пантелеева имеют счастливую концовку. Счастливый финал у Л.А. Чарской как бы служит доказательством того, что противопоставленные в ответ злой эпохе вечно значимые ценности: «добро, терпение, справедливость – обладают огромной силой, с их помощью люди совершенно меняются (если речь не идет об отъявленных негодях), от них уходит все то, что мешает им жить» [Путилова, 2005].

Не сбываются и опасения Матвея: «Всякое бывает. Могут и убить» [т. 3, с. 34]. Герой Пантелеева, оставшись в живых, продолжает выполнять свой долг. В рассказе «Ночка» зло также наказано: «Бандитов, конечно, всех переловили. В тюрьму посадили» [т. 3, с. 104], а добро восторжествовало: Матрена нашла корову. Петька Валет обрёл новый смысл жизни, простившись с прежними воровскими идеалами. Маринка выжила в блокадном Ленинграде: «Я видел ее весной сорок второго года. Во дворе на солнышке играла она с подругами... Это была очень скромная, тихая и благопристойная игра. И это были еще не дети, а детские тени. Но уже чуть-чуть румянились их бледные личики, и некоторые из них уже прыгали на одной ножке, а это очень трудно – держаться на одной ноге: тот, кто пережил ленинградскую зиму, поймет и оценит это» [т. 3, с. 40].

Счастливый финал выражает веру писателей в конечное торжество добра как во внешнем мире, так и в душе человека, особенно героя-ребёнка. Данный факт вполне отвечает и особенностям детского восприятия: победа добра над злом «способствует удовлетворению чувства справедливости, так необходимого ребенку» [Обухова, 2004: 303].

Однако произведения Л. Пантелеева не во всём следуют фольклорным сказочным канонам. Так, например, нарушается закон «сказано – сделано» [Медриш, 1980: 74], предполагающий «единство слова и события» [Там же: 83], что объясняется особенностями реалистической поэтики, «основанной на взаимосвязи и взаимообусловленности речей, поступков, характеров и обстоятельств» [Там же: 115]. Как отмечает Д.Н. Медриш, «реалистическому искусству присущ совершенно иной подход к русской сказке. Современное звучание «пересказа» достигается не вопреки законам сказочного повествования, а благодаря их творческому использованию» [Там же: 91]. Так, например, в пушкинских произведениях преобладает переосмысление закона «сказано – сделано», при этом «принципы сказочного повествования как будто и соблюдаются, хотя характер проявления,

реализации этих закономерностей уже не тот, что в фольклоре» [Там же: 93].

Видоизменение закона «сказано – сделано» можно наблюдать в рассказе Л. Пантелеева «На ялике», где «сказано» в начале повествования отсутствует, перед читателем сразу раскрывается «сделано»: Матвей вместо отца перевозит людей на другой берег. О своем выборе он повествует только в конце произведения: «минуту он молчал, налегая на весла. Потом, так же не глядя на меня, а куда-то в сторону, хриплым, басовитым и, как мне показалось, даже не своим голосом сказал: – Воды бояться – в море не бывать» [т. 3, с. 34]. Таким образом, отсутствие пространного вступления позволяет автору уделить больше внимания не событийной стороне повествования, а внутреннему миру героя-ребёнка, раскрыть истинные мотивы его поступка.

В рассказе «Ночка», на первый взгляд, закон «сказано – сделано» соблюдается: Матрена высказывает намерение найти корову («Нет, ты как хочешь, Васька, а я домой не пойду» [т. 3, с. 92]) и выполняет его. Но желание девочки отыскать свою любимицу сопровождается переживанием inferнального страха и сомнениями в правильности собственных действий, недаром у неё возникает желание поскорее вернуться домой. Матрена, в отличие от сказочных героев, персонаж не статичный, не случайно Пантелеев столь тщательно воспроизводит мир её чувств и мыслей.

В повести «Часы» отсутствует, наоборот, «сделано». Украдв часы, Петька размышляет о собственном благополучии и мечтает убежать из приюта, а на деньги, вырученные от продажи, купить «перво-наперво ...огромную булку, ...булку салом заедать, а запивать ...какавом» [т. 1, с. 300]. Казалось бы, действие названо – оно должно совершиться, ведь «всякое высказанное героем намерение в народной волшебной сказке осуществляется» [Медриш, 1980: 93]. Однако Петька так и не исполняет за-

думанное: пережив духовную эволюцию, он перестаёт быть отрицательным персонажем.

В рассказе «Маринка», как и в рассказе «Ночка», закон «сказано-сделано» соблюдается. Высказанное в начале повествования желание бросить чем-нибудь в немца реализуется в итоге в практически реальное действие: «зубы ее еще раз блеснули, и сказано это было так, что, честное слово, я не позавидовал бы тому немцу, который отважился бы войти в эту холодную и закоптевшую, как вигвам, комнату» [т. 3, с. 40]. Но автор делает акцент на внутренних изменениях, которые произошли с девочкой, а именно на том, что испытания, которые лишили её детства, в то же время помогли ей побороть страх перед немцами: «А ты немцев все еще боишься, Маринка? – Нет, не боюсь, – сказала она» [Там же: с. 39].

Однако, на наш взгляд, Л.А. Чарская, в отличие Л. Пантелеева, не делает акцент на внутренних изменениях героев-детей. Её персонажи статичны: и в начале повествования, и в конце они предстают добрыми, сострадающими, думающими о других людях. По замечанию Н.С. Агафоновой, писательница «берет сказочные структуры и трактует их в православном ключе. В итоге вредитель оказывается вдруг то дарителем, то помощником, ... явные злодеи (например, господин Ленч из «Записок сиротки») благоденствуют в конце наряду с положительными героями, поскольку последние их прощают» [Агафонова, 2005]. В сказке невозможно «представить, что Иван-царевич может приютить несчастного раскаявшегося Кашея и жить с ним или с Бабой-Ягой бок о бок в любви и согласии» [Там же]. Персонажи же Л.А. Чарской, несмотря на все тяготы и испытания, не утрачивают главной христианской добродетели – способности к состраданию и прощению. Так, например, Катя, увидев своего бывшего истязателя – господина Ленча, ставшего бродягой, почувствовала, что вся её «прежняя вражда и ненависть к этому человеку исчезла при виде его стра-

даний» [Чарская, 2003]. Девочка бросилась на шею дяди, умоляя его помочь несчастному.

Герои же Л. Пантелеева эволюционируют, они проходят сложный путь нравственного преображения, преодолевая те или иные испытания. В кризисной ситуации они становятся мудрыми не по годам, однако в душе по-прежнему остаются детьми. В произведениях писателя о сироте на уровне композиционных элементов, мотивов и образов воплощается основная архетипическая схема волшебной сказки, а также реализуется главный сказочный принцип – торжество справедливости и посрамление зла. Однако некоторые законы фольклорной сказки («сказано – сделано», изображение статичности характера персонажа и др.) нарушаются, что объясняется, в первую очередь, тяготением писателя, да и детской литературы XX столетия в целом, к реалистической поэтике и различным формам психологизма.

2.2. Архетип «блудного сына» в произведениях Л. Пантелеева о беспризорниках

Жанр романа о беспризорниках имеет свои корни как в европейской (В. Гюго «Отверженные», Ч. Диккенс «Приключения Оливера Твиста»), так и в современной Л. Пантелееву русской литературе («С мешком за смертью» (1924) С.Т. Григорьева, «Правонарушители» Л.Н. Сейфуллиной, «Ташкент – город хлебный» А.С. Неверова, «На графских развалинах» (1929) А.П. Гайдара, «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко и др.). В одних произведениях на первый план выходят различные приключения и «весьма далёкие от реальности образы подростков, сверхъестественно сметливых и отважных, совершавших поразительные подвиги» [Ивич, 1967: 199], в других – тяготы мира беспризорных детей. Например, рассказы А.В. Кожевникова отличаются реалистическими и эмоциональными за-

рисовками жизни бездомных ребят; герои или приходят в детский дом, или остаются с мечтой о нем.

В повести А.С. Неверова «Ташкент – город хлебный» перед читателем предстают реалистически страшные эпизоды из жизни бездомных детей. У главного героя – Миши Додонова – умерли и дед, и бабушка, и отец, затем дядя Михайла, тетка Марина. Остались теперь у него только мать и два маленьких братика, одному четыре года, другому восемь лет, а самому Мише двенадцать. Есть нечего, уже съели всех лошадей, коров, даже собак с кошками, поэтому Миша Додонов готов сделать все, чтобы накормить свою семью и спасти её от неминуемой смерти.

Гришка, герой рассказа Л.Н. Сейфуллиной «Правонарушители», убегает из детского дома и попадает в колонию, из которой, наоборот, уходить не хочет, потому что руководитель колонии Мартынов смог заинтересовать своих воспитанников. «Мартынов думал, что ребят выправят природа и физический труд. Мы же видим, что Гришку и его товарищей воспитывали прежде всего верный тон обращения Мартынова с детьми, его обаяние, умение найти привлекательные для ребят, романтически окрашенные цели труда» [Ивич, 1967: 200].

Впоследствии А.С. Макаренко продолжит и разовьет в своей «Педагогической поэме» идеи Л.Н. Сейфуллиной, написав о том, что учителя-теоретики приносят непоправимый вред беспризорникам. Однако, как замечает А. Ивич, в своей «небольшой и несколько фрагментарной повести Сейфуллина не показала всей сложности и трудоёмкости воспитания беспризорников, всех мучительных для педагога поисков верных средств воздействия – их тогда ещё и не нашли. Мартынов облегчал себе задачу – хилых и больных не брал, а тех, кто не выправлялся достаточно быстро, отсылал обратно в город» [Там же].

Как отмечал Л. Кон, в двадцатые годы необходимо было создавать книги, которые помогали бы детям понять сущность беспризорной жизни,

а также возбуждали бы в душе читателей активное сочувствие к ним [См.: Кон, 1955]. Как и А. Ивич, Л. Кон уделял особое внимание А.В. Кожевникову, который, по мнению критика, художественно обобщил факты и создал типические образы беспризорников. Его «рассказы и сейчас невозможно читать без волнения, до такой степени ярко, жизненно и правдиво показаны в них страшное бедствие беспризорничества тех лет и невероятная трудность борьбы с ним» [Там же]. Следует согласиться с мнением Л. Кона о том, что книги А.В. Кожевникова вызывали сочувствие у читателя, вспомним, например, истощенного, несчастного, постоянно болеющего Володю Гужбана. Однако, по мнению критика, писатель «явно не разглядел и недооценил тех новых положительных начал в советской действительности, которые одержали верх над тяжелым наследием прошлого, и не сумел полно показать их» [Там же].

Повесть А.С. Неверова «Ташкент – город хлебный» Л. Кон считал «одним из наиболее ценных литературных произведений для детей» [См.: Кон, 1955]. Однако в этом произведении, в отличие от предыдущего, акцент делался не только на несчастьях главного героя – Миши Додонова, но и на возвращении мальчика к нормальным жизненным ценностям, на возможности достижения беспризорником своей цели, на испытаниях на пути к мечте, на выполнении важного дела в условиях нового времени. По мнению критика, А.С. Неверов выделяет «не те черты своего героя, которые характеризуют Мишку Додонова как беспризорника, а именно те, которые определяют его стремление вернуться домой к нормальной жизни не так, как возвращается потерянный, заблудившийся ребенок, а как большак – кормилец семьи: непременно с хлебом» [Там же]. Чертами, характеризующими героя, являются целеустремленность, храбрость и активность: «это делает Мишку Додонова положительным героем, близким советским детям» [См.: Кон, 1955]. Таким образом, критик трактовал произведения о беспризорниках с точки зрения социологического и педагогического под-

ходов в полном соответствии с общепринятой идеологической парадигмой. Иное, в том числе религиозно-философское толкование детской литературы при советской власти было практически невозможным.

Тем не менее, данный подход к оценке творчества многих писателей XX столетия вполне оправдан. Дело в том, что их умолчание вовсе не являлось отказом от устоявшихся традиций, а компромисс с властью и господствующей идеологией не позволял исповедовать христианские ценности. Примечательно, что в своей автобиографической повести «Верую...» Л. Пантелеев признавался, «что верил в Бога с детства» [Пантелеев, 1991: 21]. Однако в годы «самого дикого, самого злого, жестокого и разнузданного безбожия» [Там же: 13] он должен был скрывать свою религиозность: «Всю жизнь, исповедуя христианство, я был плохим христианином...» [Там же: 12]. О муках совести, пережитых писателем, достоверно написал современный критик В. Огрызко в своей работе «Драма плохого христианина»: Леонид Пантелеев» (2009).

Разумеется, подобное мирозерцание было присуще немногим деятелям советской литературы. Так, например, М. Горький в заключительной части автобиографической трилогии «Мои университеты» (1923), повествуя о становлении своей личности, о переходе от сиротского детства и отрочества к трудовой жизни, веры в Бога не признавал: «Жалости много в евангелии, а жалость – вещь вредная. <...> Впервые слышал я эти мысли в такой резкой форме, хотя и раньше сталкивался с ними, – они более живучи и шире распространены, чем принято думать» [Горький, 1951: 574-575]. Юного Алёшу Пешкова поражало противоречие между миром книг, пронизанных «идеями христианства, гуманизма, воплями о сострадании к людям...» [Там же: 579], и реальной жизнью, которой «было почти совершенно чуждо сострадание» [Там же]. Стимулом духовного преображения для писателя являлась вера в самого Человека, активного участника построения нового социалистического общества. Эта же идея прозвучала и в

его статье «История молодого человека» (1932): «Пролетарская, рабочая молодежь, так героически строящая социалистическое общество, где личности будет предоставлена полная свобода развития всех ее качеств, – пролетарская, рабочая молодежь должна хорошо понять различие между необходимостью воспитания новой, социалистической индивидуальности и уродующим человека животным, звериным индивидуализмом мещан» [Горький, 1953: 170]. Именно эти положения, высказанные Горьким и плеядой его единомышленников, на долгое время и обусловили подход критиков и литературоведов к оценке духовной эволюции личности.

В последние же десятилетия в связи с изменившейся социокультурной ситуацией усилился интерес к духовному содержанию русской литературы, прежде всего, к её многослойному библейскому подтексту, «духовные смыслы которого обнаруживаются посредством анализа библейских реминисценций на мотивном, сюжетном, образном уровнях» [Габдуллина, 2006: 3]. Поэтому представляется оправданной наша попытка акцентировать внимание на религиозном подтексте произведений писателя и рассмотреть, какое отражение в них нашли библейские мотивы и образы, в частности архетип «блудного сына». По мнению А.В. Чернова, данный архетип «изначален и определяющ. Им задан ритм не только отдельной частной жизни, но и всей мировой истории. Все человечество, весь «многообразноединный» Адам – это блудный сын, отошедший после грехопадения от Отца и возвращающийся к нему через мучения, страдания, заблуждения, окунувшийся в зло мира, подпавший под его власть» [Чернов, 1994: 152].

Притча о блудном сыне «в силу содержащейся в ней житейской мудрости» является одним «из наиболее часто воспроизводимых в русской литературе эпизодов Священного Писания» [Габдуллина, 2006: 3], этот мифопоэтический «пласт», на наш взгляд, нашёл отражение и в произведениях Л. Пантелеева о беспризорном детстве. Отметим, что сам термин «ар-

хетип», введённый в научный словарь XX в. известным швейцарским психоаналитиком К.Г. Юнгом, поначалу ассоциировался с понятиями «первообраз», «прототип», «прообраз», «праформа», «первичная идея», что способствовало его упоминанию различными областями науки. Однако, прежде всего, психоаналитик подчёркивал ключевую роль архетипов в художественном творчестве: «Тот, кто говорит архетипами, глаголет как бы тысячей голосов... он подымает изображаемое им из мира единократного и преходящего в сферу вечного; при том и свою личную судьбу он возвышает до всечеловеческой судьбы...» [Юнг цит. по: Аверинцев, 2006: 69].

Дальнейшее развитие идеи К.Г. Юнга получили в работах М. Бодкина («Archetypal patterns in poetry, 1978), Н. Фрая («Анатомия критики», 1987), М. Элиаде («Космос и история», 1987), С.С. Аверинцева («Аналитическая психология» К.Г. Юнга и закономерности творческой фантазии», 1970), Е.М. Мелетинского («О литературных архетипах», 1994), А.Х. Гольденберга («Архетипы в поэтике Н.В. Гоголя», 2007) и многих других исследователей. В рамках интересующей нас проблемы мы будем исходить из понимания данного термина, которое утвердилось в современной филологической науке (архетип – сюжет, герой, символ, образ), а также из концепции Д.Н. Медриша, предполагающего, что фольклор и литература являются составными частями единой метасистемы – художественной словесности [См.: Медриш, 1980]. Также следует учитывать замечание А.Х. Гольденберга о том, что необходимо разграничить архетип как мифологему и собственно литературный архетип. По мнению литературоведа, архетипы – «не только «первообразы», сопряженные с мифом и обрядом, но и «вечные образы» литературы» [Гольденберг, 2007: 9] .

Популярная ещё в Древней Руси притча о блудном сыне (в православном календаре имеется даже «неделя о блудном сыне», во время которой и читается сам евангельский текст) имела явно назидательный характер: «Сказываю вам, что так на небесах более радости будет об одном

грешнике кающемся, нежели о девяносто девяти праведниках, не имеющих нужды в покаянии» (Лука, 15, 7). Однако, несмотря на то, что сам евангельский сюжет был хорошо знаком древнерусскому книжнику, вплоть до XVII в. сюжетного повествования на его основе не было. Начавшийся во второй половине XVII в. процесс секуляризации литературы способствовал возникновению интереса к данному сюжету. «Русские писатели XVII в., обращаясь в своих произведениях к притче о блудном сыне, делали ее зависимой от преобладающих в то время нравственных ценностей» [Гольденберг, 2007: 110].

Образ блудного сына появлялся в творчестве тех писателей, которые изображали «драматическое столкновение старого, патриархального и нового, светского мировоззрений, рост личностного начала в атмосфере переломного для России «бунташного века»» [Там же: 110]. В их произведениях актуализировался притчевый момент, который был связан с проблемой выбора человеком своего жизненного пути, разрыва с идеей родовой судьбы. Тема раскаяния, греховности, являвшаяся главной в традиционных толкованиях притчи, уходила на периферию литературного сюжета [Там же], достаточно вспомнить знаменитую «Повесть о Горе-Злосчастии».

Все изменяется в XIX столетии. Христианские мотивы «переходят на уровень архетипов, т.е. наделяются свойством вездесущности, приобретают характер устойчивых психических схем, бессознательно воспроизводимых и обретающих содержание в художественном творчестве» [Чернов, 1994: 152]. «Во множестве произведений мировой литературы мы встречаемся как с сюжетом блудного сына, явно или (чаще) не явно, воспроизводящим событийную канву притчи из Евангелия от Луки, так и с мотивом блудного сына, актуализирующим ту же притчу в читательском сознании без воспроизведения ее сюжета в тексте» [Тюпа, 1996: 5].

В зависимости от формы художественной реализации архетипа «блудного сына» русская литература, по мнению А.В. Чернова, делится на

два противоположных направления. Первое начинается с А.С. Пушкина, к нему также относят героев Н.А. Некрасова и Ф.М. Достоевского. Во время скитаний их персонажи растрачивают знания о вечных и неизменных законах бытия, но затем происходит их эволюция. К этому направлению можно причислить произведения, в сюжете которых актуализируется прохождение героя через испытания с обязательным возвращением к истоку – семье, родине, Богу. Эволюция героя предполагает кольцевое движение и обретение им начала, всегда существовавшего, но постигнутого через личное страдание.

Н.В. Гоголь с его осознанием необходимости возрождения и невозможностью его осуществления является представителем противоположного направления. Вне зависимости от замысла автора «Мертвых душ», трудно представить себе возрождённых Плюшкина и Чичикова [См.: Чернов, 1994: 153-154]. Следует, отметить, что, по мнению А. Х. Гольденберга, Н. В. Гоголь все же предлагает для своего героя – Хлобуева путь спасения, который лежит через монастырь, означающий не уход от мира, а возвращение в него ради «божьего дела» [Гольденберг, 2007: 117].

Заметим, что и детская литература первой трети XX века, повествующая о переходной эпохе войн и революций, обращалась к евангельскому сюжету. Так, например, А.П. Гайдар ввёл в свою повесть «Школа» притчу о блудном сыне, разумеется, «в аллегорическом ... смысле и только для того, чтобы её развенчать, опровергнуть» [Долженко, 2001: 105]. По мнению исследователя, беды подростков – результат того, что настоящими блудными сынами были их отцы, которые развязали братоубийственную войну. Борис Гориков же, в отличие от библейского прообраза, родной дом даже не вспоминает, он обретает «метафорическую семью», вступая в партию коммунистов.

Своеобразная метафорическая модель евангельского сюжета представлена и в произведениях Л. Пантелеева. Его герои покидают родной

дом и, подобно блудному сыну, порывают с традиционными моральными устоями, тем самым отдаляясь от божественно прекрасного первообраза. Своими деяниями они только подтверждают притчевую истину, расточая «имение свое, живя распутно» (Лука 15, 13). Отметим, что в данном случае речь идёт о широком толковании евангельской притчи: «И ты расточи имение свое. Разумеи все дары естества и благодати. Ибо грешник, предавшись в похоть, теряет благодать Божию, любовь и добродетель: притупляет разум, так что ни Бога, ни добродетели не познает; теряет воспоминание закона, и благодеяний Божиих; волю развращает так, что порок добродетели, землю небу, диавола Богу предпочитает; и вместо навыка к добрым делам приобретает навык и склонность ко злу...» [Сильвестр, 1822: 466].

Оказавшиеся на улице домашние мальчишки, постепенно приобщаясь к криминальному миру, усваивают его законы. Так, например, Петька Валет («Часы») воспринимает обман и воровство как привычное, обыденное занятие, некую норму жизни: «Попробовал Петька гирю украсть. Но гирю украсть ему не позволили. Гирей стукнули Петьку слегка по затылку. Пошел Петька дальше. Попробовал кадку украсть. И с кадкой попался. Кадку оставил и дальше пошел» [т. 1, с. 297]. Более того – подросток удивился, когда продавщица громко закричала, взывая о помощи, ведь он «ничего особенного не сделал, только взял пампушку, понюхал и положил в карман. И даже обидного ничего не сказал той бабе, а повернулся и тихо, спокойно пошел прочь» [Там же].

Круговой порукой, как и полагается в мире криминала, в начале повести Пантелеева связаны все шкидовцы. Напомним некоторые поступки персонажей «Республики ШКИД»: Громомосцев все время «дрался, ругался, воровал» [т. 2, с. 10]; Воробьев чуть не убил заведующего детским домом только за то, что тот не пустил его гулять; Янкель «садился около кружки с пожертвованиями и двумя пальцами начинал обрабатывать ее содержимое» [Там же: 16]. «Психологическая близость» (А.Х. Гольден-

берг) блудному сыну отчетливо видна в образе шкидца Леньки: почувствовав скуку и забыв свои обязанности сына и брата, мальчик уходит из дома. Автобиографический характер данного образа несомненен: не случайно в повести «Верую...» Л. Пантелеев признавался, что и сам в годы юности пережил соблазн безверия, на собственном опыте познал, что чувствует человек, в душе которого «уже ничего святого нет» [Пантелеев, 1991: 31]. Считая, что «Бога нет! Всё позволено. Всё можно. Забыты Мои-сеевы заповеди» [Там же], Лёнька начал воровать, а, попав в ШКИДу, демонстрируя своё богоотступничество, сорвал ладанку с шеи мальчика. Всю оставшуюся жизнь писатель считал этот поступок самым страшным своим грехом: «Это сейчас, издалека так мне кажется, будто я был в яме. А тогда, вероятно, лукавый здорово путал меня» [Там же: 32]. Таким образом, герои Л. Пантелеева усваивают соответствующие ценности грешного мира, вследствие чего воспринимают свои аморальные поступки как обычную норму жизни.

Страшнее всего то, что сами подростки отнюдь не ощущают греховности своего существования, более того – они оценивают собственное поведение как естественную норму жизни. Например, Петька, неудачно попробовав украсть на базаре гирю и кадку, без удивления и остановок следует дальше в поисках других вещей. По мнению мальчика, воровство не является грехом. Под стать поступкам ребёнка и его нравственный идеал: Петька мечтает со временем сделаться лучшим налетчиком, что позволит ему курить папиросы и одеваться в «клевш, френчик. Майку полосатую... Штиблеты» [т. 1, с. 300].

В отличие от шкидцев и Петьки Валета, Коська, персонаж рассказа Л. Пантелеева «Портрет», – вор начинающий и поначалу даже не желающий заниматься этим промыслом: «не умеет Коська воровать. Не выйдет из него порядочный вор – это и ребята говорят, и сам он видит. И «стрелять» разучился. Пойдет милостыньку просить, а глаза у него бегают:

люди сразу видят, что он за человек такой. – Иди, иди, – говорят. – Знаем мы, какой ты сирота. Вор – по глазам видно» [т. 1, с. 285].

Обратим внимание на словосочетание *порядочный вор*. Как отмечает Д.С. Лихачев, в криминальном мире существует множество «правил, норм, своеобразных понятий о «приличии», «хорошем тоне», также он характеризуется «сложной иерархией подчинения друг другу» [Лихачев, 1935: 60], что получает отражение и в языке. Смысл слова *порядочный* «может быть только разгадан во фразе и в конкретной обстановке, в определенной внешней ситуации» [Там же: 73]. Употребленный автором оксюморон *порядочный вор* позволяет читателю понять, как в криминальном мире происходит изменение нравственных понятий и истинных значений слов. Мечтая о признании своих заслуг преступным сообществом, маленький герой Л. Пантелеева не хочет беспрекословно подчиняться кому-либо и выполнять чьи-то поручения. Коська размышляет о фигуре вора, отлично знающего уголовные законы.

Причину нравственного падения персонажей Л. Пантелеева литературная критика советского периода объясняла исключительно социальными условиями. По мнению А. Ивича, все плохое, вся эта грязь выросла на этих ребят «под влиянием случайных условий детства» [Ивич, 1967: 219]. Да, с одной стороны, именно историческое время формировало характер подростков, ведь дети столкнулись с жестоким миром революционных событий, инициаторами которых были не они, а взрослые. Маленькие герои познали, что такое сиротство и голодное существование. Однако, как известно, человек, в силу дарованной ему Богом свободы выбора, может сам решать: подчиняться или не подчиняться нравственным законам. В повести «Верую...» писатель отмечает: «Свобода! Вот чего прежде всего требует душа человеческая. Свобода молиться. И свобода не молиться. Это я говорю о внешней, регламентированной свободе. Но есть ведь еще и высшая, внутренняя свобода – та благодать Божья, которая дается нам свыше

и никак не зависит ни от законов, ни от конституций ... Это та свобода, когда человек бесстрашно и даже радостно следует заповедям Господним» [Пантелеев, 1991: 124]. Однако, поддаваясь соблазнам, персонажи Л. Пантелеева делают свой выбор: нарушают веками устоявшиеся представления о добре и зле и впадают в грех, то есть совершают «моральное зло, состоящее в нарушении действием, словом или мыслью воли Бога» [Универсальный энциклопедический словарь, 2000: 342], следствием чего становится их духовное и физическое вырождение.

Дети ожесточаются и утрачивают способность к состраданию и покаянию. Например, Петька Валет не жалеет о краже часов у Кудеяра и не собирается признаваться в содеянном. Более того – Коська даже пытается преуменьшить степень своей личной ответственности за произошедшее: «Не украл ведь я. Ведь сама корзинка упала, я только за ремешок потянул» [т. 1, с. 283]. И если вначале мальчик испытывает сложную гамму противоречивых чувств («стыдно ему, и радостно» [Там же]), то потом он уже без всяких сомнений и страданий продаёт краденые вещи.

Автор отмечает, что долгое время подростки находятся в так называемом пограничном периоде, не различая критерии добра и зла. Попав в школу, персонажи «Республики ШКИД» придерживаются тех правил, которые они усвоили в мире криминала. Ребята продолжают воровать у своих и чужих, обманывают, избивают новичков, срывают уроки, издеваются над учителями, грубят им: «Амёбка! Халдей треклятый! Чего привязался, тупица деревянная!» [т. 2, с. 49]. Им нелегко отказаться от привычных догм, от существования «по понятиям».

Переходу подростков на качественно иной уровень сознания способствуют нравственные испытания, которые они проходят в новом для них обществе. Достаточно вспомнить, как милиционер провожает до приюта Петьку Валета и предлагает ему сбежать. Милиционер будто проверяет, насколько осознанно желание мальчика покончить с бродяжнической жиз-

ню. Его предложение сбежать Петьку «прямо-таки дернуло. Словно коленкой его кто-то сзади пихнул, – задрожал весь» [т. 1, с. 303]. Оценочно-эмоциональная сентенция автора *задрожал* позволяет читателю почувствовать, что еще секунда – и Петька кинулся бы прочь, но как только мальчик заметил, что «смеется кучерявый» [Там же], он остался стоять на месте. Однако чуть позже, когда милиционер, поверив Петьке, зашёл в кафе, Валет «усмехнулся и без лишних слов сиганул» [Там же: 304].

Внутренний монолог Петьки подтверждает, что он окончательно не отказывается от мысли о побеге: «Все равно, – думает. – Наплевать. Здесь не вышло, там выйдет. С приюта смоюсь» [т. 1, с. 306]. В дальнейшем чего только не делает Петька Валет, чтобы уйти из приюта и продать краденые часы: и в кипятке купается, и в рот часы еле запихивает, и убирает тяжелые бревна с площадки. Даже сердце Петькино бьётся в унисон с ходом часов: «часики, верно: тик-так, тик-так. И сердце у Петьки: тик-так, тик-так» [Там же: 300].

Маленький герой продолжает руководствоваться в своих действиях воровским законом: если украл часы, ни за что не следует в этом признаваться. И как ни умоляет Кудеяр вернуть ему украденное, Петька ни на допросе, ни при очном свидании в приюте не раскаивается в содеянном. Не трогают сердце подростка даже проникновенные просьбы Кудеяра: «Голубь драгоценный! – кричит. – Умоляю! Отдай мои часики! Детки у меня голодные, жена больная... Век я тебе благодарен буду» [т. 1, с. 318].

Шкидовцы тоже то и дело возвращаются к привычному им криминальному укладу жизни. Достаточно вспомнить, как Янкель не справляется с ответственной ролью дежурного и ворует с Цыганом табак. В разговоре с Викниксором мальчики так же, как и Петька Валет, не признаются в содеянном: «Вы не брали? Да? – ехидно спросил зав. – Значит, не брали? Ребята сробели, но еще держались. – Не-ет. Не брали» [т. 2, с. 27]. И хотя на первый раз Викниксор прощает ШКИДу, однако это не способствует пре-

кращению дальнейших периодических вспышек воровства и обмана. Примечателен и другой случай, произошедший с Ленькой Пантелеевым и Сашкой Пыльниковым. Захотев однажды побузить, ребята разбивают стекла, надеясь, что никто об этом не узнает. Как настоящие «сламщики», они, обманывая взрослых, не признаются в своих грехах и не выдают друг друга.

Однако, пройдя череду испытаний и приобщившись в школе или приюте к человеческим нравственным ценностям, ребята постепенно отходят от правил старого, привычного для них мира. Достаточно вспомнить, как меняется отношение подростков к педагогу ШКИДы Пал Ваньчу, который, чтобы завоевать расположение ребят, никого никогда не наказывал, а главное – не проводил никаких занятий: «устраивал «вольное чтение» или попросту объявлял, что сегодня свободный урок и желающие могут заняться чем угодно» [т. 2, с. 43]. Результат подобных действий был практически предопределён: шкидовцы, наслаждаясь беззаботным времяпрепровождением, с радостью приняли учителя за своего парня: «Полюбили мы вас, Пал Ваньч, – изливал свои чувства Японец. – Друг вы нам теперь. Можно сказать, прямо брат кровный» [Там же: 42]. И только Викниксор, взывая к чувству стыда шкидовцев, изменяет их отношение к сложившейся ситуации: «Ребята, – сказал он печально, – как вам не стыдно... Вы, старшеклассники, все-таки умные, развитые мальчики, и вдруг полюбили человека за какие-то «сосиски»...» [Там же: 46].

Поскольку в христианстве грех связан с идеей спасения и искупления, кульминацией евангельской притчи становится возвращение сына к Отцу после всех пережитых им испытаний. Как полагал Л. Пантелеев, это чудо заложено в самом человеке в виде неумиряющего нравственного закона, в соответствии с которым блудный сын не может, оставаясь подобием Божиим, не вернуться к Отцу: «Люди ищут Бога. И всегда будут искать. Потому что можно убить человека, можно убить целый народ, но нельзя

убить идею Бога. Люди ищут путей общения с Ним. В один прекрасный день огонек веры затеплился в душе молодого – или не очень молодого – человека. В этот счастливый день он начинает понимать, что без Бога жизнь – бессмыслица» [Пантелеев, 1991: 130].

Эволюция человека осуществляется через углубление в себя и постижение извечных законов бытия, через испытания он «возвращается» к себе истинному, а значит, к Богу. Самое главное, что способствует духовному перерождению личности, – это единение человека с окружающими его людьми. «Живя, мы соборujemy сами с собой – и в пространстве, и во времени, как целостный организм, собираемся воедино из отдельных ... элементов, частиц, клеток, душевных состояний и пр. и пр. Подобно мы собираемся в семью, в род, в народ и т. д., соборуюсь до человечества и включая в единство человечности весь мир» [Флоренский, 1990: 343].

В основе греха лежит эгоизм и самолюбие: не случайно в начале повествования герои Пантелеева замкнуты, одиноки и обособлены. Это воры, которые думают только о собственном благополучии. Достаточно вспомнить Гришку Черных, у которого уже «выработались свои взгляды на жизнь. Он стал какой-то холодный ко всему, <...> а правилом себе поставил: «Живи так, чтоб тебе было хорошо» [т. 2, с. 18]. Под стать ему и Колька Громоносцев, который, нахально оглядев в первый день в ШКИДе ребят, решил, «что среди присутствующих сильнее его никого нет, *независимо* (курсив мой – О.Б.) поздоровался: – Здравствуйте, сволочи!» [Там же: 9].

Но, постепенно приобщившись в коллективе к нормальным человеческим ценностям, ребята начинают чувствовать себя единым целым, учатся уважать и любить своих близких и ценить человека в себе. До начала нравственного перелома их души были закрыты для любви к ближнему, не являющейся «следствием личной симпатии или восхищения другим» [Этика, 2001: 242]. В дальнейшем герои Пантелеева учатся ценить и лю-

бить своих ближних и, прежде всего, уважать человека в себе. Эти перемены писатель показывает, используя приём контраста, свидетельствующий об изменениях, произошедших во внутреннем мире маленьких героев.

В начале повести «Часы» перед нами предстаёт обычный воришка, думающий исключительно о собственном благополучии и мечтающий на деньги, вырученные от продажи часов, прежде всего, утолить голод. Разумеется, это желание ребёнка, изголодавшегося и измученного бездомьем, можно понять и простить. Но Петька не ограничивается только думами о еде: в его воображении возникает идеальный образ преуспевающего представителя воровского мира, одетого по последней моде в полосатую майку, клеши и френчик, носящего штиблеты и курящего самые лучшие папиросы. Именно таким видит себя Петька в будущем, именно для достижения этого блистательного имиджа и нужны ему ворованные часы. В конце же повести мальчику тягостно даже вспоминать об украденном.

Изменения, произошедшие во внутреннем мире ребенка, отражает и внутренний монолог Петьки: «Господи! – думает. – За что мне такая обуза? За что мне такое несчастье в кармане носить?!» [т. 1, с. 337]. Петька впервые задумывается о своем поступке, о судьбе Кудеяра и испытывает ранее неизвестное ему чувство: «Стыдно было, что у пьяного часы украл. Сам удивился: что за черт? Что такое случилось? Откуда такое – стыд?.. Непонятно!» [Там же: 331]. Оценочно-эмоциональный комментарий автора («Петька пошел, опустив голову, и все удивлялись, почему он больше песен не поет» [Там же]) подчеркивает, какую душевную боль чувствует ребёнок в данной ситуации. В результате переосмысления прежнего опыта жизни Петька Валет забывает о своём воровском идеале и начинает испытывать чувство привязанности к ребятам и воспитателям из приюта: «здесь воспитатель сидел и книжку читал. Вон там ребята в рюхи играли. Вот тут я...» [Там же: 334]. Коська искренне начинает любить

Бороду, относящегося к нему по-отечески, и с радостью соглашается стать братом его дочери Наташи: «В сестры меня возьмешь? – Засмеялся Коська. Носом зашмыгал. Засопел. – Я-то, – говорит, – возьму. Пожалуйста. А ты меня в браты возьмешь? – Возьму» [т. 1, с. 296].

В конце рассказа мы наблюдаем, как Пятаков, с которым Петька был раньше в приюте, на глазах мальчика убегает от толпы, что-то украв на базаре. Примечательно, что вдогонку Пятакову кричат такие же слова, какие когда-то были обращены и к Петьке: «Лови его! Во-ор! Лови!..» [т. 1, с. 335]. Слова Пятакова о том, что он не хочет вернуться в приют, его признание в воровстве дров заставляют Петьку еще раз пересмотреть свои прежнюю мечту сделаться лучшим вором.

Отходят от правил криминального мира и шкидовцы. Достаточно вспомнить, как ребята набрасываются на Слаёнова, опутавшего их своей сетью «паучка». Они не желают более находиться в положении его рабов. Цыган, которому Слаёнов велит отнять у должников пайку, вдруг отчётливо понимает, какую неприглядную роль он должен сыграть: «Ты что же это?.. Думаешь, я держиморда или вышибала какой?» [т. 2, с. 72]. Подростки меняются на глазах, теперь они не могут не признать, что заветная мечта стать лучшим вором осталась в прошлом. Да и сам Виктор Николаевич понимает, что ребята постепенно приобщились к миру без краж и обмана: «И я чувствую, что время, проведенное в школе, для вас не пропало даром. Уже давно я заключил, что вы достаточно сильны и достаточно переделаны, чтобы вступить в жизнь. Я знаю, что теперь-то из вас не получится паразитов, отбросов общества, и поэтому я спокойно говорю вам: я не держу вас» [Там же: 252]. Постепенно изменяется и статус героев Л. Пантелеева: те события, которые вначале были для них испытанием, становятся элементами другой жизни. Например, Петьке нравится быть теперь не вором, а старостой в приюте. Долгорукий, Громоносцев, Бессовестин ныне с радостью занимаются не обманом, а сельскохозяйственной ра-

ботой и т.д. Таким образом, в душе подростков возникают «духовное прозрение и откровение, неведомые поверхностному интеллекту» [Есаулов, 1995: 89].

Героям Л. Пантелеева удается «воскреснуть» «не своею индивидуальной волею и властью, но посредством *Ближнего*» [Есаулов, 1995: 93]. Таким образом, «соборное единение» [Там же: 52] бывших беспризорников может быть объяснено совпадением «сверхличного «долга» и свободного самоопределения героев» [Там же: 32]. Теперь вместо эгоизма, основы греха, персонажей наполняет любовь – главная христианская добродетель.

Библейская притча подчеркивает, что кающийся грешник никого не винит в своих бедах, он не оправдывает свои пороки ссылкой на внешние обстоятельства, осознавая, что грешен он сам. Подобно библейскому герою, пройдя череду испытаний, персонажи Л. Пантелеева начинают понимать, насколько аморальны были их поступки и мелочны представления о жизни. Писатель вводит в свое повествование мотив раскаяния, который реализуется через появившееся у его героев чувство стыда: шкидовцам становится совестно продолжать «бузить» и мечтать сделаться великими налетчиками; Петьке стыдно за свою кражу у Кудеяра. «Можно сказать, что в этом случае проявляется чрезвычайно существенное для христианского понимания человеческой природы, а также для понимания авторского отношения к герою – *надежда* и *вера* в любого человека, ... потенциальная возможность покаяния, пока этот человек жив» [Есаулов, 1995: 50]. В рассказе «Портрет» воплощается еще один мотив притчи – прощение. Его функцию несёт решение Коськи извиниться за свой поступок перед сестрой Наташей.

В повести «Верую...» автор замечает: «Да, человек думающий не может не искать Бога. Душа просыпается и тянется к высокому» [Пантелеев, 1991: 131]. Вместо забвения заповедей Божиих приходит любовь к

ближнему. Постепенное возвращение «к себе» способствует движению к нравственной и социальной норме. В эпилоге «Республики ШКИД» перед нами совершенно другие герои: Японец нашел место заведующего клубом в отделении милиции; Кобчик учится в техникуме речи; Купец становится красным офицером; Воробей работает в типографии вместе с Кубышкой, Мамочкой, Горбушкой и Адмиралом. Изменились и жизненные ценности Коськи, который с гордостью признаётся: «Я теперь не вор, а пролетарий» [т. 1, с. 293].

Выявленный нами библейский подтекст дает право говорить о том, что мотивы ухода из дома, скитаний, испытаний героев, раскаяние и последующее за этим нравственное возрождение восходят к сюжету притчи о блудном сыне. Произведениям Л. Пантелеева близки сюжет и образный мир данной притчи не только на основе метафоричности общих сюжетных мотивов, но и в силу присутствия религиозного подтекста в сознании писателя, что следует из его признания в автобиографическом произведении «Верую...».

Герои-дети, как и евангельский блудный сын, пройдя череду испытаний и ошибок, приближаются к божественно прекрасному первообразу, возвращаясь к социальной и моральной норме. «Блудные дети» духовно возрождаются с помощью собственных усилий и единения с окружающими их людьми.

2.3. Архетип «Отца» в прозе Л. Пантелеева

Делая акцент на мифопоэтическом «пласте» произведений Л. Пантелеева, уделим внимание архетипу «Отца», который проходит красной нитью через все творчество писателя. Существуют различные подходы к трактовке данного архетипа: мифолого-архетипический, социокультурный, исторический, религиозный, гендерный и др. Первый подход, восходящий

«к коллективному бессознательному (прародитель, праотец, отец рода человеческого)» [Семикина, 2013: 129], представляет К.Г. Юнг, по мнению которого «Отец» – это «auctor и авторитет, а потому закон и государство» [Юнг, 2007], являющийся «всеобъемлющим образом Бога, динамическим принципом» [Там же]. Этой же трактовки придерживается и Дж. Ш. Болен, продолжающий традиции К.Г. Юнга и считающий, что в Олимпийских богах персонифицированы мужское начало, а также архетип «Отца» (Зевс – разум и власть, Посейдон – мир эмоций, Арес – агрессия). Боги в роли архетипических фигур являются типичным обобщением: в них представлена сущность в личности определенного мужчины, которая впоследствии реализуется рано или поздно в конкретном облике [См.: Болен, 2006].

Социокультурный подход предполагает неоднозначное понимание архетипа «Отца», в отличие от противостоящего ему архетипа «Матери», который означает бескорыстную любовь и заботу. К. Маркс и Ф. Энгельс считали, что отцовство зависит от исторического времени и взаимосвязано с изменением форм собственности [См.: Маркс, Энгельс, 1979: 211-370]. Э. Фромм отмечал безусловную любовь матери и, как противоположность, обусловленную (ребенок должен ее заслужить) любовь отца [См.: Фромм, 1992: 109-178]. М. Мид связывала отцовство не с биологической функцией, а с возникновением семьи, основанной на моногамном браке [См.: Мид, 1988: 308-321]. П. Бурдьё подчеркивал взаимосвязь отцовства с родственными отношениями, которые способствовали накоплению капитала семьи, обладателем которого являлся отец как носитель власти и господства в рамках семьи и общества в целом [См.: Бурдьё, 2005: 286-364].

Исторический подход, означающий реализацию архетипа «Отца» в роли отца нации, отца государства, связан, разумеется, в первую очередь с властью. Заметим, что власть праотца над соплеменниками была первостепенной и главенствующей: они уважали его, но в то же время и боялись. В

патриархальной культуре отец означал авторитет и власть и мог выступать, например, в образе Царя.

Заметим, что в целом все вышеперечисленные трактовки зависят от взглядов и ценностей, царящих в обществе на том или ином этапе его развития. Конкретное историческое время, а также преобладающие на разных его этапах приоритеты (семья, социальный класс, национальность, религиозная принадлежность, жизненный опыт, физические и умственные способности) могут активизировать целое поколение мужчин с одинаковой жизненной направленностью [См.: Болен, 2006]. Так происходит в эпоху общественных катаклизмов, войн и революций, когда на смену родству по крови приходит родство по духу, когда отвергнутый семейный очаг заменяется жертвенным служением идее.

Довольно часто разрушение семейных связей мы наблюдаем и в произведениях Л. Пантелеева, в которых актуализируется ситуация потери родного отца. Достаточно вспомнить Маринку («Маринка»), Матвея Капитоныча («На ялике»), Коську («Портрет»), детей из записок писателя «В осажденном городе» (1966). Особенно многочисленна плеяда персонажей-сирот в повести «Республика ШКИД». Так, например, Колька Громоносцев в пять лет «потерял отца, а позже и мать» [т. 2, с. 10]; «Панькин отец был умный и свободомыслящий: он принадлежал к местному социал-демократическому кружку. За это он был отстранен от должности учителя, проще сказать – выгнан. Он целиком отдал себя революционному делу, семья же голодала, дети росли. <...> В 1917 году Панькиного отца убили на улице казаки» [Там же: 140-141]. Янкель вовсе не помнит отца: бывает «что-то смутно промелькнет в его мозгу. <...> Он сидит на гробу высоко над всеми, а за ними идут мать, бабушка и кто-то еще, кого он не знает. <...> Больше он ничего вспомнить не мог. Кузница дворовая с пылающим горном стала его отцом» [Там же: 15].

Лишенные заботы родителей, ребята не могут в полной мере открыть для себя «государство, закон, долг, ответственность и разум» [Юнг, 2007], поэтому постепенно «место отца начинает занимать человеческое общество» [Там же]. Причём герои Л. Пантелеева зачастую попадают в специфический воровской мир, где ими руководят криминальные авторитеты, то есть происходит «не просто замена, а уже связанная с родителями действительность проникает благодаря родительскому первообразу в душу ребенка» [Юнг, 2007]. Блуждающие по стране мальчишки оказываются предоставленными самим себе и начинают думать только о собственном благополучии.

Впоследствии, когда шкидовцы попадают с улицы в школу им. Ф.М. Достоевского, настоящим родителем, воплощающим идею «небесного отцовства», для них становится заведующий – Виктор Николаевич Сорокин. По мнению М.А. Краснова, «отождествление как вождя, так и нередко главы государства с «отцом нации» или, по крайней мере, присвоение правителям «отцовских» функций онтологически производны от идеи «небесного отцовства» [Краснов, 2008: 28]. Виктор Николаевич Сорокин тоже является своеобразным «главой государства», только в виде его уменьшенной копии. Но, в отличие от Отца небесного, поведение «земного отца», вождя, не предполагает обязательного проявления любви к своим «детям», его образ одновременно и идеализируется, и является олицетворением деспотизма. В 1930-е гг. роль идеального отца играл Сталин, который символизировал патриархальные отношения в обществе.

Важно отметить, что подлинный отец не следует культу силы, ведь «Творец создал людей не для того, чтобы повелевать и помыкать ими. Сотворение человека было актом именно Отцовской любви. Ради нее человек создан по образу и подобию Божию, то есть и бессмертным, и свободным. С первых и до последних страниц Библия свидетельствует о Боге не как о Хозяине, Повелителе, а именно как о любящем Отце» [Краснов, 2008: 28].

Викниксор, став главой республики ШКИД, создаёт своеобразную метафорическую семью. «Принятие ребенка в семью, желание согреть его лаской – богоугодное дело, но таковым оно может быть лишь для тех, чей образ жизни может стать достойным примером для других» [Савина, 2002: 46]. Педагог понимает, что ребята преступили Божии Заповеди под воздействием сложившихся обстоятельств, поэтому он старается обнаружить в душе каждого из воспитанников доброе зерно, тем самым укрепив «нити» духовного родства: например, у Николая Громоносцева Викниксор отмечает математический талант, а у Гришки Черных – даровитость художника. В эпоху войн и революций именно Викниксор воплощает идею «небесного отцовства», как и Отец в притче о блудном сыне, он не может не простить своих воспитанников и не способствовать их нравственному преображению.

Этот талантливый педагог всеми силами старается превратить казенный дом в «дом-гнездо». «Если в начале повести воспитатели настойчиво вводят в сознание учеников понятие *республики* как способа организации жизни, то с течением времени ... в словах, текстах самих шкидцев все отчетливее нарастают мотивы ощущения ШКИДы как *дома-гнезда*» [Островатикова, 2010: 106]. Бывшие беспризорники, «опустившиеся на самое «дно жизни» ... начинают возвращаться к нормальной жизни только в ШКИДе. Важной на этом пути оказывается заложенная притчей о блудном сыне возможность прощения «отцом» за проступок ... Повесть трансформирует историю о «блудном сыне» в главной ее части: возвращение после испытаний домой. Однако покинув родной дом, герои «ШКИДы» возвращаются уже не в свой отеческий дом, а в *другой*, необычный, и, что характерно для новой культуры, *общий дом*, к *другому* отцу, образ которого воплощен в Викниксоре» [Там же: 106]. В итоге школа совмещает в себе главные «функции дома и гнезда – *питает, воспитывает*, дает им жиз-

ненные силы, *учит* жить по-человечески, преодолевая соблазны «блудного» существования» [Там же].

Викниксор утверждает великую силу милосердия, которое находит выражение в равнодушном отношении к духовным потребностям ребят. Причем отеческое отношение Викниксора к воспитанникам «диктуется не юридическими (правовыми) рамками Закона, но имеет совершенно иной подтекст. Мы видим... христианскую помощь неимущему и нуждающемуся. Возникает новое – во Христе – благодатное единение людей» [Есаулов, 1995: 49].

Разумеется, не все педагоги руководствуются идеями любви и милосердия, некоторые взрослые стремятся в ШКИДу только затем, чтобы получить паёк и трудовые книжки: «пайкоеды или слабовольные, приходили, осматривались день-два и убегали прочь, чувствуя свое бессилие перед табуном задорных и дерзких воспитанников» [т. 2, с. 37]. В сердце же Викниксора живёт подлинная «любовь к ближнему, а значит, и любовь к Богу» [Иов, гл. 1-5, 37-42]. Именно он является для шкидовцев настоящим авторитетом. Достаточно вспомнить признание Коли Громоносцева, ставшего студентом сельскохозяйственного техникума: «Викниксор хорошо сделал, что определил меня сюда. Передайте ему привет и мое восхищение перед его талантом предугадывать жизнь, находить пути для нас» [т. 2, с. 255].

Идею «небесного отцовства» воплощает и герой рассказа «Портрет» дядя Костя, по прозвищу Борода, который принимает сироту Коську в свою семью. Несмотря на то, что у Бороды тяжелое прошлое (в царское время он прошёл через каторгу), герой Пантелеева открывает свое сердце и полностью доверяет беспризорному мальчику, полагая, что тяжелые времена не вытеснили из души ребенка совесть и порядочность: «Костя! Ключ на том месте, где ты вчера выйти хотел. Заходи, пей чай, шамай. Сахар на полочке. Наколи дров, если умеешь» [т. 1, с. 291]. Борода думает

не только о материальных, но и о душевных потребностях ребенка, зная, что Коська лишен и родителей, и обучения, и многого другого.

Идея «небесного отцовства» реализуется и в произведении Л. Пантелеева «Первый подвиг» (1944), герой которого – полковник Мережанов – рассказывает незнакомому ему мальчику-пастуху, нещадно курящему табак, о том, как из-за сигареты при выполнении боевого задания погиб его друг Алиханов. По признанию полковника, именно это событие побудило его бросить курить, совершив, таким образом, подвиг преодоления собственной пагубной слабости. Несомненно, повествование Мережанова близко евангельским притчам (Лк. 6: 13-16), ему также присуще поучительное, а не назидательное начало. В конце произведения под воздействием услышанного мальчик-пастушок сам делает нужный вывод: он по привычке закуривает, но затем, посмотрев на сигарету, бросает её. Поучение полковника для него становится своеобразным отцовским наставлением, наказом, данным незнакомым, но духовно близким мужчиной: «Я не знаю, навсегда ли он бросил курить или только окурочил. Но если он действительно бросил эту дурную привычку, он сделал очень большое дело. Мережанов, конечно, правду сказал: не в легких и не в печенке дело. А дело в том, что если мальчик сегодня сумел побороть в себе эту маленькую страстишку, – кто знает, какие подвиги, громкие и высокие, он совершит впереди. Он и на полюсе, если нужно, побывает, и на бочке Днепр переплывет, и на горячем коне поскачет впереди полков и дивизий, и – мало ли других славных дел на пути у каждого мальчика!..» [т. 2, с. 362]. Отметим, что идея «небесного отцовства» не случайно проявляется в произведениях, воссоздающих трагические события войн и революций, именно в данный период ребёнку, оставшемуся без попечительства близких, особенно важна нравственная помощь духовно близкого человека, пусть и не связанного с ним кровными узами.

В тех же произведениях Л. Пантелеева, в которых не актуализируется ситуация потери родителя, образ главы семейства реализуется в гендерном контексте «отцовское-материнское». Именно такое воплощение архетипа «Отца» мы встречаем в дневниковых записях писателя «Наша Маша», посвященных его дочери. Заметим, что, помимо традиционной роли главы семейства, Пантелеев проявляет по отношению к Маше свойства, присущие скорее женщине-матери. Считается, что женщина, оставаясь «преимущественно в рамках роли жены / матери, ... передает свои ролевые навыки и ожидания, свой образ жизни следующему поколению с большей вероятностью, чем отец» [Чодороу, 2006: 208]. Хотя у Маши есть любящая и заботливая мать, судя по дневнику писателя, именно отец в большей степени, чем Элико, воспитывает дочку. Усиление женского начала в образе родителя мужского пола можно объяснить тем, что с изменением социального мира меняются и нормативные ценности отцовства.

Как отмечает И.С. Кон, замена патриархально-монархического государственного устройства «братски-республиканским» привела к тому, что изменился сам канон отцовства: на место абсолютного монарха приходит «кормилец», который теряет абсолютную власть, имевшуюся у монарха, а взамен приобретает очень много непривычных для себя обязанностей» [Кон, 2010].

Если в крестьянской большой семье отец и царь имели практически одинаковое значение (сыновья проводили много времени вместе с отцом, работая под его руководством), а в Древнем Риме жизнь детей в целом вообще зависела от *pater familias*, то в современном городе на первый план выходит пространственная разобщенность труда и быта, а также вовлеченность женщин в профессиональную работу. Эти изменения отражаются и на взаимоотношениях членов семьи, и на распределении их обязанностей. Но главным является то, что утрата власти в семье отражается на самом авторитете отца.

Ослабление власти отца влияет и на изменение его авторитета в каждой отдельно взятой семье: некогда «в мире существовала вертикаль власти. На небе был всемогущий Бог, на земле – всемогущий царь, а в семье – всемогущий отец. И всюду был порядок» [Кон, 2010]. Преобладающий в недалёком прошлом социокультурный канон, характерный для патриархального общества, ставил на первое место властность и суровость как антитезу и «дополнение материнской любви» [Там же]. Но у современных родителей это распределение ролей, как правило, отсутствует. Происходит ослабление отцовской власти, а также утрата поддерживавших ее телесных наказаний. Сравнивая поведение отцов в разных странах, И. Кон приходит к выводу, что в современном мире преобладает демонстрация того, что ребенку физическая доступность отца значительно менее важна, чем тепло, доброта и сочувствие. А отцовская любовь в большей степени, чем материнская, влияет на психологическое благополучие ребенка: «отцовская любовь и тепло – более эффективные средства воспитания, чем строгость и телесные наказания» [Кон, 2010].

Чтобы подтвердить этот вывод, достаточно вспомнить автобиографическую повесть Л. Пантелеева «Ленька Пантелеев», в которой перед нами предстаёт образ главы семейства, наделённого строгостью, а порой и жестокостью. Отец мальчика явно противопоставлен доброй и спокойной матери. Развивая в сыновьях храбрость, он «совсем маленькими сажал их на большой платяной шкаф, стоявший в прихожей. Мальчики плакали, орали, мать плакала тоже. Отец сидел в кабинете и поглядывал на часы. Эти «уроки храбрости» длились пятнадцать минут» [т. 1, с. 26]. Однако, несмотря ни на что, сын «страстно любил, <...> горячо обожал» [Там же: 33] отца. Любые отстранения от подобного образа воспринимались мальчиком как нечто необычное и непривычное.

Но в современном мире отцовская любовь и тепло становятся более эффективными средствами «воспитания, чем строгость и телесные наказа-

ния» [Кон, 2010]. Поэтому не случайно неукоснительные требования и запреты по отношению к ребёнку вызывают у Л. Пантелеева сомнения и рефлексию: «все как будто правильно. Проявили настойчивость, твердость. Наказали. Проучили. А меня не оставляет ощущение сделанной ошибки» [т. 4, с. 73]. Известно, что «многие мужчины формируют свои отцовские цели и методы в зависимости от собственных детских воспоминаний, подражая своим отцам или, напротив, желая исправить их недостатки. В эстафете отцовского опыта действует как механизм подражания (отец или дед как ролевые модели), так и критическая переработка отрицательного опыта (сын хочет быть лучше своего отца и избежать его ошибок)» [Кон, 2010]. Л. Пантелеев, вспоминая о своём родителе («Отец на всю свою короткую жизнь зарядился, пропитался хорошими манерами и требовал, чтобы и мы их соблюдали» [т. 4, с. 87]), старается научить азам хорошего поведения дочку Машу, однако он не следует суровым отцовским методам воспитания. Феминизация мужского сознания представлена и в других произведениях Л. Пантелеева, в частности в «Рассказах для маленьких»: «Рассказы о Белочке и Тamarочке», «Карусели» (1967), «Как поросенок говорить научился» (1962).

В дневниковой записи писателя «Наша Маша» читатель встречается с отцом и его дочкой Машей, которые проводят много времени вместе. Любящий родитель с удовольствием включается в игру с девочкой, хотя воспитание ребёнка женского пола – занятие, традиционно присущее матери семейства. Подобно матери в рассказе «Буква «ты»» повествователь долго и терпеливо учит четырехлетнюю Иринушку читать и писать. Конечно, он не отличается идеальным терпением и не может противостоять своеобразной детской логике: «Я не выдержал, вскочил, схватился за голову и забегал по комнате. Внутри у меня уже всё кипело, как вода в чайнике. А бедная Иринушка сидела, склонившись над букварём, искоса поглядывала на меня и жалобно сопела. Ей, наверно, было стыдно, что она

такая бестолковая. Но и мне тоже было стыдно, что я – большой человек – не могу научить маленького человека правильно читать такую простую букву, как буква «я»» [т. 1, с. 436]. Примечательно, что некоторые действия вызывают сомнения и переживания у взрослого человека. С иронией он признаётся: «Очень нехорошо говорить неправду. Но что же поделаешь? Если бы я сказал «я», а не «ты», кто знает, чем бы всё это кончилось. И может быть, бедная Иринушка так всю жизнь и говорила бы: вместо «яблоко» – «тыблоко», вместо «ярмарка» – «тырмарка», вместо «якорь» – «тыкорь» и вместо «язык» – «тызык» [Там же: 438]. Получается, что «современные отцы морально и психологически несколько не хуже своих предшественников, но изменившиеся социальные условия сталкивают их с множеством новых проблем, к решению которых молодые мужчины не подготовлены. Это создает трудности и для них самих, и для общества, причем ни одна из этих трудностей не является исключительно «мужской»» [Кон, 2010].

В рассказе «Как поросенок говорить научился» (1962) повествователь, наблюдая за тем, как девочка учит поросенка говорить, в итоге не остается равнодушен и принимает активное участие в обучении: «Знаешь что, голубушка, ты бы ему все-таки что-нибудь попроще велела сказать. А то ведь он еще маленький, ему трудно такие слова произносить. Она говорит: – А что же попроще? Какое слово? – Ну, попроси его, например, сказать: «хрю-хрю»» [т. 1, с. 434]. Помощь вызывает восторг у девочки: она «удивилась, обрадовалась, в ладоши захлопала. – Ну вот, – говорит, – наконец-то! Научился!» [Там же].

Рассказчик в «Плодах просвещения» (1960) тоже принимает участие в обучении девочки: «Я сделал попытку объяснить ей, что такое земной шар. Подбрав на дороге палочку, я начертил в дорожной пыли некое подобие круга. Я сказал: – Земля как мячик. Она круглая. Если мы пойдем с тобой когда-нибудь в этом направлении, то через какое-то время, обогнув

весь земной шар, мы выйдем уже не отсюда, а вон оттуда, со стороны деревни» [т. 3, с. 116], а затем с радостью замечает результаты своей работы, видя, как эта девочка обучает теперь других: « Понимаешь, микроб такой маленький, что если он упадет на пол, то его не видно» [Там же].

В рассказе «Трус» (1941) перед нами предстает мальчик, который боится слезть с крутого берега, но, увидев, что девочка взяла его удочку, сразу, забыв все на свете, прыгает вниз. В словах девочки, адресованных герою рассказа, явно содержится умозаключение, сформировавшееся под воздействием папиного воспитания: « Эй! Отдавай! Это моя удочка! – закричал он и схватил девочку за руку. – На, возьми, пожалуйста, – сказала девочка. – Мне твоя удочка не нужна. Я нарочно ее взяла, чтобы ты слез вниз. Мальчик удивился и говорит: – А ты почему знала, что я слезу? – А это мне папа сказал. Он говорит: если трус, то, наверно, и жадина» [т. 1, с. 432].

В «Настеньке» (1960) архетип «Отца» реализуется также в гендерном аспекте, но только по отношению к другим детям. Рассказчик грустно иронизирует по поводу родителя, который выполняет любые капризы своей избалованной дочурки: «по всему видно, что капитан человек храбрый. Не один раз небось водил он в атаку роты и батальоны, десятки, а может быть, и сотни, и тысячи людей подчинялись его слову, его приказу. А тут перед четырехлетней пигалицей этот герой теряется, робеет, отступает по всему фронту» [т. 3, с. 114]. Приём градации актуализирует авторскую мысль о плодах подобного воспитания: «Боюсь, придет время, и сядет эта милая сероглазая Настенька на шею папе-генералу и маме-генеральше, и всем близким, и всему роду человеческому...» [Там же].

Вышеприведённые примеры наглядно свидетельствуют о том, что архетип «Отца» занимает особое место в творчестве Л. Пантелеева. В произведениях, актуализирующих ситуацию потери родного отца в связи с социальными катаклизмами, данный архетип реализуется в религиозном

контексте, воплощающем идею «небесного отцовства». В повестях и рассказах, действие которых происходит в мирное время, архетип «Отца» представлен в образе главы семейства в гендерном контексте «отцовское-материнское». В связи с изменением отношений в семье в образе отца власть и авторитет уходят на второй план, уступая место материнскому началу – любви и теплу.

Выводы

Анализ мифопоэтической составляющей произведений Л. Пантелеева позволил нам наиболее полно продемонстрировать художественные особенности его произведений и определить роль в его творчестве архетипов «мудрого ребенка», «блудного сына» и «Отца». Все эти архетипы, разумеется, самоценны сами по себе, но в то же время они и взаимосвязаны между собой. Их появление в творческом арсенале Л. Пантелеева, во-первых, можно объяснить биографическими фактами его собственной жизни: его воспоминаниями о детстве и о пребывании в ШКИДе, опытом переживания военных лет, желанием достойно воспитать свою дочь Машу. Во-вторых, все эти архетипы сближает вечная проблема «отцов и детей», проблема воспитания, духовного преображения личности, которая красной нитью проходит через все творчество писателя. Обращение к данной проблеме – характерная черта, присущая многим представителям детской литературы.

Анализ повестей и рассказов писателя позволил прийти к выводу о том, что в произведениях Л. Пантелеева о сироте воплощается основная архетипическая схема волшебной сказки на уровне композиционных элементов, мотивов и образов, а также реализуется главный сказочный принцип – победы справедливости и добра над злом. Видоизменение этой схемы выражается в нарушении некоторых законов фольклорной сказки

(«сказано – сделано», изображение статичности характера персонажа и др.), что можно объяснить тяготением Л. Пантелеева, да и детской литературы XX столетия в целом к реалистической поэтике и разнообразным формам психологизма. Образ «мудрого ребёнка» играет исключительную роль в произведениях писателя, демонстрируя победу изначально присущих детям нравственных начал.

Большую роль в поэтике прозы Л. Пантелеева о детстве играют архетипы «блудного сына» и «Отца», восходящие к евангельской притче. Появление в произведениях писателя метафоричности данных сюжетных мотивов не случайно, его корни – в присутствии религиозного подтекста и глубокой, хотя и скрытой вере писателя в Бога, о чём он сам пишет в автобиографическом произведении «Верую...». Именно свобода нравственного выбора определяет ответственность героев Пантелеева за свои поступки. Герои-дети, как и евангельский блудный сын, пройдя череду испытаний и ошибок, приближаются к божественно прекрасному первообразу, возвращаясь к социальной и моральной норме. Духовное возрождение происходит не только с помощью их собственных нравственно-волевых усилий, но и благодаря соборному единению с другими участниками воспитательного процесса.

Архетип «Отца» проходит через все творчество Л. Пантелеева и проявляется в разных контекстах. В произведениях, акцентирующих внимание на ситуации потери главы семьи в связи с различными событиями, данный архетип реализуется в религиозном контексте, воплощающем идею «небесного отцовства». В повестях и рассказах, действие которых приходится на мирное время, архетип «Отца» представлен в образе главы семейства в гендерном контексте «отцовское-материнское», что связано с изменением социальных ролей в современной семье.

Заключение

Предпринятый с позиции междисциплинарного синтеза различных научных дисциплин, исследующих феноменологию детства, анализ особенностей проблематики и поэтики произведений Л. Пантелеева убедительно доказал необходимость пересмотра ранее существовавших методологических и методических подходов к изучению темы детства. Комплексное применение сравнительно-сопоставительного, историко-литературного, биографического, историко-функционального, культурологического и мифопоэтического методов исследования позволило авторам диссертационных работ последних лет расширить выбор исследовательских стратегий за счёт обращения к тематически и жанрово близким произведениям детской и «взрослой» литературы, а также актуализации внимания к вопросам поэтики произведений о детстве. Прежде всего, следует обратить внимание на возможность религиозно-философского толкования книг о детях и для детей и рассмотрение мифологического пратекста детской литературы.

Изменение социокультурной ситуации и отказ от идеологически однозначных канонов позволили литературоведению «сместить» угол зрения на знакомые массовому читателю произведения. Разумеется, данный подход не отменял достижений прошлых лет, он скорее помогал объяснить их, связав с господствующей в советское время парадигмой государственно-воспитательных устремлений и ценностей. Данные процессы характерны и для рецепции творчества Л. Пантелеева отечественным литературоведением. Не секрет, что при оценке творчества писателя критики советского периода развития детской литературы подчеркивали успешное решение им революционной задачи, поставленной властью – воспитания нового человека в условиях новой жизненной реальности. Именно поэтому в большинстве работ анализировалась тематика и проблематика прозы писателя,

а мотивация поступков персонажей его повестей и рассказов объяснялась их трудным детством. Позитивно оценивала советская критика и сам процесс изменения сознания и поведения маленьких героев, произошедший благодаря политике советского государства и работе воспитательно-учебных заведений различного ранга («Республика ШКИД», «Часы» и др.). Однако в то же время многие аспекты творчества Л. Пантелеева, в частности религиозный подтекст его произведений, на который он сам указывал в автобиографической повести «Верую...», оставались вне внимания критики. Стремясь восполнить этот пробел, в своей работе мы представили обзор элементов поэтики произведений Л. Пантелеева, а также проанализировали используемую писателем палитру психологических приемов, помогающих воссоздать поведение персонажей-детей и героев-взрослых.

Рассмотрев творчество Л. Пантелеева в контексте русской классики XIX в., мы пришли к выводу о том, что писатель продолжил развитие традиций Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в изображении внутреннего мира маленьких героев. Психологически точно в его произведениях представлены процессы зарождения эмоции, её протекания и взаимодействия с другими эмоциями, связь чувства с действиями. Наиболее ярко паттерн эмоций проявляется в произведениях писателя при рассмотрении им воплощения стыда, вины и страха, испытываемых героями-детьми не только в кризисных ситуациях, но и в процессе повседневной жизни.

Л. Пантелеев реализует «диалектику души» своих персонажей как с помощью прямой (речь героев), так и косвенной форм (мимика, жесты, портрет, сон) психологического анализа, которые могут взаимодействовать и сочетаться в рамках одного произведения. Авторские комментарии Л. Пантелеева, носящие характер лирических размышлений или отступлений, являются неизменным атрибутом его повествования и помогают читателю глубже понять внутренний мир персонажа-ребенка. Большую роль в про-

изведениях писателя играет портрет маленького героя, который отличается, как и в творчестве Л.Н. Толстого, особой «текучестью» (А.П. Скафтымов). А вот в изображении сна Л. Пантелееву оказывается ближе творческая манера Ф.М. Достоевского, в произведениях которого сон является не только отражением пережитых ребёнком событий, но и знаменует латентные, подсознательные сдвиги, происходящие в сознании персонажа. Воссоздавая жизнь своих героев в рамках семейного круга или в условиях детского коллектива, Л. Пантелеев особое внимание уделяет игре, которая становится одним из сюжетных компонентов его произведений.

В ходе анализа повестей и рассказов Л. Пантелеева о беспризорниках мы выяснили, что мотив скитаний, изображение ситуации испытания героев и показ процесса их духовного перерождения восходят к роману воспитания и авантюрно-бытовому повествованию, а также обусловлены следованием традициям «взрослой» литературы 1920-30-х гг., показывающей «переплавку» человеческого материала в процессе построения новой жизни.

Несмотря на годы забвения, произведения писателя давно и прочно вошли в золотой фонд детской литературы. В книгах Л. Пантелеева нет дидактики и нравоучений, и это «едва ли не самый красноречивый пример, подтверждающий ту старую нержавеющей истину, что искусство учит сильнее и лучше тогда, когда оно ... ничему не учит. Не поучает» [Золотцев, 2008: 166]. Лишённые пафоса, повести и рассказы писателя вселяют веру, ведь «именно в е р а, заложенная в него матерью, унаследованная генетически от поколений предков, не дала ему озлобиться и опуститься» [Там же: 168], в чем сам автор и признается в своей книге «Верую...».

Мифопоэтический аспект интерпретации творчества Л. Пантелеева предоставил нам возможность выделить в творчестве писателя вечные образы, в частности архетип «мудрого ребенка», который он создал, творчески развивая фольклорные и литературные традиции, в первую очередь,

дающие отсылку к произведениям известной детской писательницы Л.А. Чарской. Установлено, что в повестях и рассказах Л. Пантелеева о сироте на уровне композиционных элементов, мотивов и образов получила отражение архетипическая схема волшебной сказки, прежде всего – реализация главного сказочного принципа победы справедливости и добра над злом.

Анализ метафорической модели притчи о блудном сыне, нашедшей отражение в творчестве Л. Пантелеева, показал, что её сюжет и образный мир близок произведениям писателя не только метафорикой общих сюжетных мотивов, но и присутствием в его повестях и рассказах религиозного подтекста. Герои-дети, как и евангельский блудный сын, пройдя череду испытаний и ошибок, приближаются к божественно прекрасному первообразу, возвращаясь к социальной и моральной норме. «Блудные дети» духовно возрождаются не только с помощью воспитательных воздействий извне и собственных нравственных усилий, но и посредством единения с окружающими их людьми.

Через всё творчество писателя проходит и архетип «Отца», причём в произведениях, акцентирующих внимание на ситуации потери родного отца в связи с революцией и разрухой, данный архетип реализуется в религиозном контексте, воплощающем идею «небесного отцовства». В повестях и рассказах, действие которых происходит в мирное время, архетип «Отца» представлен в образе главы семейства в гендерном контексте «отцовское-материнское». В связи с изменением отношений в семье в архетипе «Отца» власть и авторитет уходят на второй план, уступая место материнской заботе и ласке.

Данная работа является лишь этапом изучения многогранного творчества Л. Пантелеева. Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с анализом произведений литературы конца XX-начала XXI века, в которых получили творческое развитие традиции писателя. В первую очередь, нас интересует эволюция темы сиротства и беспризорности, нашед-

шая отражение в книгах современных прозаиков, пишущих о детях, выброшенных на обочину жизни. Мы планируем обратиться к рассмотрению произведений А. Лиханова («Благие намерения», «Никто»), Е. Мурашовой («Обратно он не придет!», «Одно чудо на всю жизнь»), А. Приставкина («Ночевала тучка золотая», Д. Сабитовой («Сказки про Марту», «Цирк в шкатулке», «Где нет зимы» и «Три твоих имени»), связав творческие интенции данных авторов с концепцией детства, нашедшей отражение в книгах Л. Пантелеева.

Список литературы

1. Анненская, А. Н. ... Зимние вечера : рассказы для детей сред. возраста / А. Н. Анненская. – 7-е изд. – СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1914. – С. 229–235.
2. Васильев, Б. Л. Летят мои кони: повести и рассказы / Б. Л. Васильев. – М. : Сов. писатель, 1984. – 317 с.
3. Горький, М. История молодого человека / М. Горький // Собрание сочинений: в 30 т. Т. 26. Статьи, речи, приветствия. 1931-1933 / М. Горький ; АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М., 1953. – С. 158–171.
4. Горький, М. Мои университеты / М. Горький // Собрание сочинений: в 30 т. Т. 13. Повести 1913 - 1923 / М. Горький; АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М., 1951. – С. 511–638.
5. Пантелеев, Л. И. Верую...: последние повести / Л. И. Пантелеев. – Л.: Сов. писатель, 1991. – 416 с.
6. Пантелеев, Л. И. История моих сюжетов [Электронный ресурс]: [рассказы, воспоминания] / Л. И. Пантелеев; сост. и предисл. С. Лурье. – СПб.: Союз писателей Санкт-Петербурга: Геликон Плюс, 2015. – 199 с., [8] л. ил., портр. – Режим доступа: <http://bookz.ru/authors/l-panteleev/istoria-392/1-istoria-392.htm>.
7. Пантелеев, Л. И. Переписка (1929-1987) / Л. И. Пантелеев, Л. К. Чуковская; предисл. П. М. Крючкова ; подгот. текста и коммент. Е. Ц. Чуковской. – М.: Новое литературное обозрение, 2011. – 656 с.
8. Пантелеев, Л. И. Приоткрытая дверь ...: Рассказы. Очерки. Разговор с читателем. Из старых записных книжек / Л. И. Пантелеев. – Л.: Сов. писатель, 1980. – 544 с.

9. Пантелеев, Л. И. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. Ленька Пантелеев: повесть. Первые рассказы. Дом у Египетского моста. Для маленьких / Л. И. Пантелеев. – Л. : Дет. лит., 1983. – 446 с.: ил.

10. Пантелеев, Л. И. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2. Республика ШКИД: повесть. Шкидские рассказы. Рассказы о подвиге / Л. И. Пантелеев. – Л.: Дет. лит., 1984. – 399 с.: ил.

11. Пантелеев, Л. И. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3. Рассказы о детях. Маленькие рассказы. Рассказы и воспоминания. Литературные портреты. Разговор с читателем. Одноактные пьесы / Л. И. Пантелеев. – Л.: Дет. лит., 1984. – 368 с.: ил.

12. Пантелеев, Л. И. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 4. Наша Маша: кн. для родителей. Из старых записных книжек (1924 – 1947) / Л. И. Пантелеев. – Л.: Дет. лит., 1985. – 494 с.: ил.

13. Чарская, Л. А. Записки сиротки [Электронный ресурс] / Л. А. Чарская; ил. Э. Соколовского, М. Андреева. – М.: Эксмо, 2003. – 560 с.: ил. – (Детская библиотека). – Режим доступа: http://az.lib.ru/c/charskaja_1_a/text_0032.shtml.

14. Чарская, Л. А. Сибирочка. Записки маленькой гимназистки: повести [Электронный ресурс] / Л. А. Чарская; предисл. И. Стрелковой; рис. Е. Никитиной, М. Федоровской. – М. : Дет. лит., 2004. – 332 с.: ил. – (Школьная библиотека). – Режим доступа: http://az.lib.ru/c/charskaja_1_a/text_0064.shtml.

15. Аверинцев, С. С. «Аналитическая психология» К. Г. Юнга и закономерности творческой фантазии / С. С. Аверинцев // Вопросы литературы. – 1970. – № 3. – С. 113–143.

16. Агафонова, Н. С. Проза А. Вербицкой и Л. Чарской как явление массовой литературы [Электронный ресурс]: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.02 / Агафонова Наталья Сергеевна. – Иваново: Иванов. гос. универ-

ситет, 2005. – 153 с. – Режим доступа: http://www.bookol.ru/nauka_obrazovanie/literaturovedenie/188058/fulltext.htm.

17. Аникина, Ю. А. Специфика конфликта в художественном мире В. П. Крапивина: дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Аникина Юлия Андреевна. – Волгоград, 2014. – 167 с.

18. Антуфьева, Е. Г. Творчество Л. Пантелеева и проблемы развития советской прозы для детей (герой и жанр): дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02 / Антуфьева Елена Геннадьевна. – Душанбе, 1991. – 213 с.

19. Антуфьева, Е. П. Писать правду: Л. Пантелеев о детской литературе / Е. П. Антуфьева // Дет. лит. – 1987. – № 9. – С. 13–15.

20. Арзамасцева, И. Н. Возвращение строгого юноши / И. Н. Арзамасцева // Октябрь. – 2014. – № 11. – С. 171–176.

21. Арзамасцева, И. Н. Детская литература: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 1997. – 448 с.

22. Балушок, В. Г. Инициации древних славян: (попытка реконструкции) [Электронный ресурс] / В. Г. Балушок // Этнографическое обозрение. – 1993. – № 4. – Режим доступа: <http://www.ru-skazki.ru/initiation-of-old-slavonic.html>.

23. Барабаш, О. В. Психологизм как конструктивный компонент поэтики романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина»: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Барабаш Ольга Владимировна. – М., 2008. – 22 с.

24. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – 4-е изд. – М.: Сов. Россия, 1979. – 320 с.

25. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по ист. поэтике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 234 – 407.

26. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; сост. С. Г. Бочаров; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
27. Бегак, Б. А. Добрый друг юного читателя / Б. А. Бегак. – М.: Дет. лит., 1979. – 98 с.
28. Бегак, Б. А. Классики в стране детства: очерки / Б. А. Бегак. – М. : Дет. лит, 1983. – 111 с. : ил.
29. Бегак, Б. А. Сложная простота : очерки об искусстве дет. лит. / Б. А. Бегак. – Л. : Сов. писатель, 1980. – 295 с. : [1] л. портр. : ил.
30. Бегак, Б. А. Тропинками тайны: приключенческая литература и дети : очерки / Б. А. Бегак. – М. : Дет. лит., 1985. – 95 с.
31. Берегущий честь смолоду : (к 95-летию со дня рождения Л. Пантелеева) : выставка в шк. б-ке / [сост. Ю. Я. Соболевская, Г. Н. Тубельская]. – М. : Шк. б-ка, 2003; Ульяновск : ГУП Обл. типография «Печатный двор» . – 15 с., [12] л. : ил. – (Проф. б-чка шк. библиотекаря : прил. к журн. Шк. б-ка. Сер. 2; Вып. 4).
32. Болен, Дж. Ш. Боги в каждом мужчине: архетипы, управляющие жизнью мужчин [Электронный ресурс] / Дж. Ш. Болен ; пер. Е. Мирошниченко. – М.: «ИД «София», 2005. – Режим доступа: <http://ligis.ru/psylib/090417/books/bolen02/index.htm>.
33. Боровская, Е. Р. Детство в сказке-были М. М. Пришвина «Кладовая солнца» / Е. Р. Боровская // Мировая словесность для детей и о детях : сб. статей. Вып.16 / Моск. пед. гос. университет. – М., 2012. – С. 13–18.
34. Бурдые, П. Мужское господство / П. Бурдые // Социальное пространство: поля и практики. – СПб.: Алетейя, 2005. – С. 286–364.
35. Виноградов, В. В. О языке Л. Н. Толстого (50-60 годы) / В. В. Виноградов // Литературное Наследство: [сб.] / гл. ред. М. Б. Храпченко, В. Р. Щербина. – М. : Журнально-газетное об-ние, 1934. – Вып. 35-36: Литера-

турное наследство. Л. Н. Толстой : [Кн.1]. – М.: Изд-во АН СССР, 1939. – С. 138–249.

36. Габдуллина, В. И. Мотив блудного сына в произведениях Ф. М. Достоевского и И.С. Тургенева : учеб. пособие / В. И. Габдуллина. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2006. – 132 с.

37. Гинзбург, Л. Я. О психологической прозе / Л. Я. Гинзбург. – Л.: Сов. писатель, 1971. – 464 с.

38. Глоцер, В. Л. Пантелеев / В. Глоцер // Новый мир. – 1991. – № 8. – С. 132–134.

39. Головин, В. В. Библиотека абсолютных чувств: почему произведения Виктора Драгунского – детская классика? / В. В. Головин // Библиотека в школе. – 2013. – № 7–8 (311). – С. 7–9.

40. Головина, Л. Г. Реализация мифологем «дом» и «странничество» в русской прозе XX в. о беспризорниках и детях-сиротах / Л. Г. Головина // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 4. – С. 261–263.

41. Гольденберг, А. Х. Архетипы в поэтике Н. В. Гоголя: моногр. / А. Х. Гольденберг. – Волгоград: Перемена, 2007. – 261 с.

42. Гусева, Е. В. Концепция детства в творчестве Захара Прилепина: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Гусева Елена Викторовна. – М., 2014. – 222 с.

43. Данько, Е. Я. О читателях Чарской [Электронный ресурс] / Е. Я. Данько. – Режим доступа: <http://charskaya.diary.ru/p190475712.htm?oam#more1>.

44. Дворак, Е. Ю. Русское детское фэнтези : жанровая специфика и особенности мифопоэтики : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Дворак Елена Юрьевна. – М., 2015. – 19 с.

45. Дворяшина, Н. А. Феномен детства в творчестве русских символистов (Ф. Сологуб, З. Гиппиус, К. Бальмонт): дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01 / Дворяшина Нина Алексеевна. – Сургут, 2009. – 510 с.

46. Дмитренко, С. Алексей Иванович [Электронный ресурс] / С. Дмитренко // Литература. Первое сентября. – 2008. – № 16 (712). – Режим доступа: <http://lit.1september.ru/index.php?year=2008&num=16>.

47. Долгова, О. А. Мотив отправления героя в путь в завязке литературной сказки Дж. Р. Р. Толкиена «Хоббит, или туда и обратно» и в контексте трилогии «Властелин колец» / О. А. Долгова // Мировая словесность для детей: сб. статей. Вып. 16 / Моск. пед. гос. университет. – М., 2012. – С. 269–274.

48. Долженко, Л. В. Аксиологический аспект мотива детства в рассказах В. М. Шукшина / Л. В. Долженко // Альманах современной науки и образования. Филологические науки . – 2012. – № 11 (66). – С. 53–56.

49. Долженко, Л. В. Рациональное и эмоциональное в русской детской литературе 50 – 80 годов XX в. (Н. Н. Носов, В. Ю. Драгунский, В. П. Крапивин): моногр. / Л. В. Долженко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 241 с.

50. Драгунский, Д. Другой Драгунский: [беседа с писателем Денисом Драгунским / записали И. Арзамасцева, О. Михайлова] // Библиотека в школе. – 2013. – № 7–8 (311). – С. 22–26.

51. Евангельский текст в русской литературе XVIII – XX веков: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр: сб. науч. трудов. – Петрозаводск: Изд-во Петрозавод. ун-та, 1994. – 387 с.

52. Есаулов, И. А. Категория соборности в русской литературе / И. А. Есаулов. – Петрозаводск: Изд-во Петрозавод. ун-та, 1995. – 287 с.

53. Есин, А. Б. Психологизм русской классической литературы / А. Б. Есин. – М.: Просвещение, 1988. – 176 с.

54. Зеленский, В. Словарь аналитической психологии [Электронный ресурс] / В. Зеленский. – Режим доступа: <http://castalia.ru/biblioteca/library-psychology/1619-valeriy-zelinskiy-slovar-analiticheskoy-psihologii-part-2.html>.

55. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М.: Академия, 1995. – 343 с.

56. Зимин, В. Я. Тема детства в творчестве К. Д. Воробьева: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Зимин Владимир Яковлевич. – Курск, 2004. – 192 с.
57. Золотцев, С. Люди великой души / С. Золотцев // Сибирские огни. – 2008. – № 4. – С. 165–168.
58. Зубарева, В. С. Детские образы в произведениях Ф. М. Достоевского в контексте литературы для детей 40-90-х годов XIX века / В. С. Зубарева // Мировая словесность для детей и о детях: сб. статей. Вып. 16 / Моск. пед. гос. университет. – М., 2012. – С. 54–59.
59. Зубарева, Е. Е. Несущие тягу земную : очерки о проблемах социалистич. реализма в дет. и юнош. лит. / Е. Е. Зубарева. – М.: Дет. лит., 1980. – 192 с.
60. Зубарева, Е. Е. Образ рассказчика в советской прозе для детей и юношества / Е. Е. Зубарева // Детская литература 1982: сб. статей. – М.: Дет. лит., 1982. – С. 112–130.
61. Ивич, А. Воспитание поколений : о сов. литературе для детей / А. Ивич. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Дет. лит., 1967. – 470 с.
62. Изард, К. Э. Психология эмоций: пер. с англ. / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.: ил. – (Мастера психологии).
63. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
64. Исаковская, А. Ю. Детская сказка в русской советской литературе: рецепция мировых сюжетов : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Исаковская Алла Юрьевна. – М., 2012. – 246 с.
65. Каптерев, П. Ф. Детская и педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – М.: МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1999. – 336 с.
66. Каптерев, П. Ф. О детских играх и развлечениях / П. Ф. Каптерев // Энциклопедия семейного воспитания и обучения: сб. статей. Вып.4. – СПб.: Тип. Е. Евдокимова, 1898. – С. 1–57.

67. Квак, Х. М. Время, пространство и герой в сказках К. И. Чуковского: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Квак Хэ Ми. – М., 2012. – 153 с.

68. Компанеец, В. В. Художественный психологизм в советской литературе (1920-е годы) / В. В. Компанеец. – Л.: Наука, 1980. – 112 с.

69. Кон, И. С. Кризис отцовства и вертикаль власти [Электронный ресурс] / И. С. Кон // Русский Глобус. – 2010. – № 2. – Режим доступа: <http://www.russianlobe.com/N96/Kon.KrizisOtsovstvaIVertikalVlasti.hm>.

70. Кон, Л. Советская детская литература восстановительного периода [Электронный ресурс] / Л. Кон. – М.: Детгиз, 1955. – Режим доступа: <http://sheba.spb.ru/shkola/literatura-vosst-1955.htm>.

71. Кондратьев, Б. С. Мифопоэтика снов в творчестве Ф. М. Достоевского [Электронный ресурс]: дис. ... д-р. филол. наук: 10.01.01 / Кондратьев Борис Сергеевич. – Арзамас, 2002. – 302 с. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/mifopoetika-rasskazov-a-a-kondratieva>.

72. Корф, О. Б. Детям о писателях. XX век. От О до Я: кн. для учителей, воспитателей, родителей / О. Б. Корф. – М.: Стрелец, 2010. – 54 с., [2] л. портр.

73. Костюхина, М. С. Золотое зеркало: рус. лит. для детей XVIII-XIX веков / М. С. Костюхина. – М.: ОГИ, 2008. – 224 с., [16] л. ил.

74. Краснов, М. А. Глава государства: рецепция идеи «отцовства» / М. А. Краснов // Общественные науки и современность. – 2008. – № 6. – С. 27–38.

75. Крылова, М. А. Автобиографическая тетралогия Н. Г. Гарина-Михайловского («Детство Темы», «Гимназисты», «Студенты», «Инженеры»): проблема жанра: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Крылова Марина Анатольевна. – Нижний Новгород, 2000. – 228 с.

76. Курий, С. Пиноккио: страшилка для непослушных детей, или Кто на самом деле покорил весь белый свет? [Электронный ресурс] / С. Курий. –

2009. – Режим доступа: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-ita/kurij-pinokkio-strashilka-dlya-neposlushnyh-detej.htm>.

77. Ледовская, И. В. Категория *чуждого* в русских новеллистических сказках с детскими образами-персонажами / И. В. Ледовская // *Мировая словесность для детей и о детях: сб. статей. Вып.16* / Моск. пед. гос. университет. – М., 2012. – С. 277–282.

78. Липовецкий, М. Утопия свободной марионетки, или Как сделан архетип (Перечитывая «Золотой ключик» А.Н. Толстого) [Электронный ресурс] / М. Липовецкий // *НЛО*. – 2003. – № 60. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2003/60/lipov.html>.

79. Лисова, И. А. Не просто смотреть, но видеть / И. А. Лисова // *Библиотека в школе*. – 2013. – № 7–8 (311). – С. 13–15.

80. Лихачев, Д. С. Великое наследие / Д. С. Лихачев // *Избранные работы: в 3 т. Т.2* / Д. С. Лихачев. – Л. : Худож. лит., 1987. – С. 273–277.

81. Лихачев, Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев. – М.: Наука, 1979. – 360 с.

82. Лихачев, Д. С. Черты первобытного примитивизма воровской речи [Электронный ресурс] / Д. С. Лихачев. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1935. – Режим доступа: <http://www.lihachev.ru>.

83. Лойтер, С. М. Русская детская литература XX века и детский фольклор : проблемы взаимодействия: дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.01 / Лойтер Софья Михайловна. – Петрозаводск, 2002. – 311 с.

84. Лотман, Ю. М. Об искусстве / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство – СПб, 1998. – 704 с.

85. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. – М.: Педагогика, 1976. – С. 315.

86. Макаренко, А. С. Стиль детской литературы / А. С. Макаренко // *Собрание сочинений: в 7 т. – Т.7. Публицистика. Рассказы и очерки. Ста-*

тьи о литературе и рецензии. Переписка с А. М. Горьким / А. С. Макаренко. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 184 с.

87. Маклаков, А. Г. Общая психология: учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2015. – 583 с.: ил. – (Учебник для вузов).

88. Максимов, Б. Правда слова: к 70-летию со дня рождения Л. Пантелеева / Б. Максимов // Семья и школа. – 1978. – № 8. – С. 52–53.

89. Максимов, С. Г. Русские воинские традиции [Электронный ресурс] / С. Г. Максимов. – Режим доступа: <http://oldrhistory.ru/library/Russkie-voinskie-traditsii/17>.

90. Марков, Б. В. Философская антропология [Электронный ресурс] : очерки истории и теории / Б. В. Марков. – СПб.: Лань, 1997. – 384 с. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000962/st000.shtml>.

91. Маршак, С. Я. Воспитание словом: статьи, заметки, воспоминания / С. Я. Маршак. – М. : Сов. писатель, 1961. – 544 с.

92. Маршак, С. Я. Об этой книге [Электронный ресурс] / С. Я. Маршак. – Режим доступа : <http://marshak.ouc.ru/respublika-shkid.html>.

93. Матвеева, А. С. Стиль сказочной прозы Лидии Чарской: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Матвеева Александра Сергеевна. – М., 2004. – 202 с.

94. Матвеева, Е. О. Традиции народной сказки в творчестве И. В. Дружаевой / Е. О. Матвеева // Мировая словесность для детей и о детях: сб. статей. Вып.16 / Моск. пед. гос. университет. – М., 2012. – С. 289–292.

95. Матвиенко О.И. Роман Н.А. Островского «Как закалялась сталь» и мифологическое сознание 1930-х годов [Электронный ресурс]: дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Матвиенко Ольга Ивановна. – Саратов, 2003. – 280 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/roman-ostrovskogo-kak-zakalyalas-stal-i-morfologicheskoe-soznanie-1930-kh-godov>.

96. Медриш, Д. Н. Литература и фольклорная традиция. Вопросы поэтики / Д. Н. Медриш; под ред. проф. Б. Ф. Егорова. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. университета, 1980. – 296 с.

97. Мелетинский, Е. М. Аналитическая психология и проблема происхождения архетипических сюжетов / Е. М. Мелетинский // Вопросы философии. – 1991. – № 10. – С. 41–47.

98. Мелетинский, Е. М. Герой волшебной сказки / Е. М. Мелетинский. – М. ; СПб.: Академия Исследований Культуры: Традиция, 2005. – 240 с.

99. Мелетинский, Е. М. О литературных архетипах / Е. М. Мелетинский. – М.: РГГУ, 1994. – 136 с. – (Чтения по истории и теории культуры; вып. 4).

100. Мелетинский, Е. М. Поэтика мифа / Е. М. Мелетинский. – 4-е изд., репр. – М. : Восточ. лит., 2006. – 408 с.

101. Мечик-Бланк, К. Возвращение / К. Мечик-Бланк. – Нева. – 1999. – № 12. – С. 200–203.

102. Мид, М. Отцовство у человека – социальное изобретение / М. Мид // Культура и мир детства : избр. произведения / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – С. 308–321.

103. Минералова, И. Г. Детская литература: учебник и практикум для академ. бакалавриата / И. Г. Минералова. – М.: Юрайт, 2016. – 333 с. – (Бакалавр. Академический курс).

104. Минералова, И. Г. Детская литература : учеб. пособие для вузов / И. Г. Минералова. – М.: Владос, 2002. – 176 с.

105. Минералова, И. Г. Лидия Чарская – сказочница / И. Г. Минералова // Мировая словесность для детей и о детях: сб. статей. Вып.5 / Моск. пед. гос. университет. – М., 2000. – С. 121–124.

106. Минералова, И. Г. «Первичное событие» в автобиографической прозе о детстве / И. Г. Минералова // Мировая словесность для детей

и о детях: сб. статей. Вып.16 / Моск. пед. гос. университет. – М., 2012. – С. 91–99.

107. Минералова, И. Г. Феномен детства в мировой словесности / И. Г. Минералова; под ред. И. Г. Минераловой. // Мировая словесность для детей и о детях: сб. статей. Вып. 3 / Моск. пед. гос. университет, 1998. – С. 3–6.

108. Михайлова, О. О. Формы выражения авторской адресации в рассказах В. Ю. Драгунского для детей: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Михайлова Ольга Олеговна. – М., 2013. – 200 с.

109. Москвичева, О. А. Над чем смеются дети... / О. А. Москвичева // Вестник Моск. гос. гуманитар. университета им. М. А. Шолохова. Сер. филол. науки. Вып. 3. – 2009. – С. 75–81.

110. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 352 с.

111. Назиров, Н. Г. Творческие принципы Достоевского: моногр. / Н. Г. Назиров. – Саратов: Изд-во Саратов. университета, 1982. – 160 с.

112. Накарякова, А. А. Образы-архетипы в творчестве В. Набокова (сборник рассказов «Возвращение Чорба») / А. А. Накарякова // Филологический класс. – 2013. – № 2 (32). – С. 77–81.

113. Новицкий, Н. Виза времени: к 75-летию со дня рождения Л. Пантелеева / Н. Новицкий // Семья и школа. – 1983. – № 8. – С. 49–50.

114. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник / Л. Ф. Обухова. – 4-е изд. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 442 с.

115. Огрызко, В. Драма плохого христианина: Леонид Пантелеев / В. Огрызко // Литературная Россия – 2009. – 27 марта (№ 12). – С. 16.

116. Орлов, Ю. М. Стыд. Зависть / Ю. М. Орлов; сост. А. В. Ребенок. – М.: Слайдинг, 2005. – 96 с. – (Исцеление размышлением. Кн.2).

117. Островатикова, Г. А. Дом в «Очерках бурсы» Н. Помяловского и повести «Республика Шкид» Г. Белых и Л. Пантелеева / Г. А. Островати-

кова // Вестник Томского гос. пед. университета. Вып.8. – 2010. – С. 102–106.

118. Островатикова, Г. А. Поэтика дома в повести Г. Белых и Л. Пантелеева «Республика Шкид» / Г. А. Островатикова // Сибирский филологический журнал. – 2013. – № 3. – С. 125–129.

119. Островатикова Г.А. Циклизация в повести Г. Белых и Л. Пантелеева «Республика Шкид» // Сибирский филологический журнал. – Барнаул. – 2011. – № 4. – С. 133–140.

120. Панова, Е. П. Мифопоэтическая традиция в детской литературе XX в.: (А. Гайдар, К. Паустовский, Н. Сладков, Ю. Коваль): моногр. / Е. П. Панова. – Волгоград: ВолгГТУ, 2010. – 157, [1] с. : табл.

121. Пашигорев, В. Н. Роман воспитания в немецкой литературе XVIII-XIX веков / В. Н. Пашигорев. – Саратов: Изд-во Саратов. университета, 1993. – 133 с.

122. Порядина, М. Е. Несчастливые, положительные, освобожденные / М. Е. Порядина // Библиотека в школе. – 2013. – № 7– 8 (311). – С. 20– 21.

123. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Л. : Изд-во Ленинград. университета, 1986. – 368 с.

124. Пустошкина, Т. В. Мифологема детства в русской прозе 20-40-х гг. XIX века, ее своеобразие и развитие: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Пустошкина Татьяна Владимировна. – Псков, 2011. – 211 с.

125. Путилова, Е. О. ... Началось в республике Шкид: очерк жизни и творчества Л. Пантелеева / Е. О. Путилова. – Л. : Дет. лит., 1986. – 126 с.: ил.

126. Путилова, Е. О. О феномене Л. Чарской / Е. О. Путилова // Детское чтение – для сердца и разума: очерки по истории дет. лит. / Е. О. Путилова; под ред. С. А. Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – Режим доступа: <http://charskaya.diary.ru/p80518651.htm?oam>.

127. Путилова, Е. О. Очерк жизни и творчества Л. Пантелеева / Е. О. Путилова. – Л.: Сов. писатель, 1969. – 215 с.; [5] л. ил.
128. Путилова, Е. О. Очерки по истории критики советской детской литературы (1917–1941) / Е. О. Путилова. – М.: Дет. лит., 1982. – 175 с.
129. Радь, Э. А. История «блудного сына» в русской литературе : модификация архетипического сюжета в движении эпох: дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.01 / Радь Эльза Анисовна. – Саратов, 2014. – 345 с.
130. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.: ил. – (Мастера психологии).
131. Савина, Л. Н. Проблематика и поэтика автобиографических повестей о детстве второй половины XIX в. (Л. Н. Толстой «Детство», С. Т. Аксаков «Детские годы Багрова-внука», Н. Г. Гарин-Михайловский «Детство Темы»): моногр. / Л. Н. Савина. – Волгоград: Перемена, 2002. – 283 с.
132. Самсонова, Т. До востребования: об удивительном писателе Алексее Пантелееве и его книгах / Т. Самсонова, В. Полянский // Вологодский лад. – 2010. – № 1. – С. 206–211.
133. Сарнов, Б. М. Наш советский новояз: маленькая энциклопедия реального социализма / Б. М. Сарнов. – М.: Эксмо, 2005. – 768 с. – (Диалоги о культуре).
134. Сарнов, Б. М. Л. Пантелеев: критико-биограф. очерк / Б. М. Сарнов. – М.: Детгиз, 1959. – 128 с.
135. Сарнов, Б. М. Страна нашего детства : лит.- критич. статьи / Б. М. Сарнов. – М.: Дет лит, 1965. – 248 с.
136. Семикина, Ю. Г. Феномен «государственного отцовства» в современной женской прозе / Ю. Г. Семикина // Известия Волгогр. гос. пед. университета. Сер. Филол. науки. – 2013. – №1 (76). – С. 129–133.
137. Сетин, Ф. И. История русской детской литературы / Ф. И. Сетин. – М.: Просвещение, 1990. – 303 с.

138. Сивоконь, С. И. Весёлые ваши друзья : очерки о юморе в сов. лит. для детей / С. И. Сивоконь. – М.: Дет. лит., 1980. – 192 с.
139. Сивоконь, С. И. Испытание временем: (по страницам повести Л. Пантелеева, Г. Белых «Республика Шкид») / С. И. Сивоконь // Семья и школа. – 1988. – № 9. – С. 46–47.
140. Сильвестр (Лебединский; архиеп. Астраханский и Кавказский; ? - 1808). Приточник евангельский, или Изъяснение притчей во святом Евангелии обретающихся, на мнении святых отец основанное : с приложением душеспасительных приличных всякой притче разсуждений и богословских нравоучений / Сочиненное трудом бывшего Свяжскаго первокласснаго Богородицкаго монастыря архимандрита, а после астраханскаго и кавказскаго архиепископа и кавалера Силвестра. – 2-е изд. – М. : Синодальная типография, 1822. – 646 с.
141. Скафтымов, А. П. Нравственные искания русских писателей / А. П. Скафтымов. – М. : Худож. лит., 1972. – 543 с.
142. Славова, М. Т. Игра и игровое начало в беллетристике для детей / М. Т. Славова // Проблемы детской литературы: межвуз. сб. – Петрозаводск: Изд-во Петрозав. гос. ун-та, 1987. – С. 50–57.
143. Смирнова, В. В. Книги и судьбы: статьи и воспоминания / В. В. Смирнова. – М.: Советский писатель, 1968. – 471 с.
144. Смирнова, В. В. О детях и для детей / В. В. Смирнова. – М.: Детгиз, 1963. – 382 с.
145. Советская детская литература: учеб. пособие для библиотечных факультетов культурных и педагогических вузов / под ред. В. Д. Разовой. – М.: Просвещение, 1978. – 496 с.
146. Страхов, И. В. Психологический анализ в литературном творчестве / И. В. Страхов. – Саратов: Изд-во СГПИ, 1974. – 59 с.

147. Стрельникова, Л. Н. Творчество А. С. Шишкова в области русской детской литературы: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Стрельникова Людмила Николаевна. – М., 2006. – 233 с.
148. Токарева, Т. Н. Традиции романа воспитания в советской литературе / Т. Н. Токарева // Вестник Воронеж. гос. университета. Сер. Филол. журналистика, 2011. – № 1. – С. 93–97.
149. Токарева, Т. Н. Формирование принципов изображения героя в советской детской прозе 1920-х-1930-х гг.: дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Токарева Татьяна Николаевна. – Воронеж, 2013. – 221 с.
150. Тортунова, И. А. Степан Разин как национальный архетип в творчестве В. М. Шукшина (традиции и специфика освоения образа): дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Тортунова Ирина Анатольевна. – М., 2008. – 191 с.: ил.
151. Трофимова, Е. И. Лидия Чарская [Электронный ресурс]: творчество писательницы и смена эпох / Е. И. Трофимова. – Режим доступа: <http://institut-est-ouest.ens-lyon.fr/spip.php?article369>.
152. Трофимова, Е. И. Скорби и радости Лидии Чарской [Электронный ресурс] / Е. И. Трофимова. – Режим доступа: <http://charskaya.lit-info.ru/charskaya/articles/trofimova-skorbi-i-radosti-charskoj.htm>.
153. Тюпа, В. И. Грани и границы притчи [об эволюции жанра притчи] / В. И. Тюпа // Традиция и литературный процесс. – Новосибирск, 1999. – С. 381–387.
154. Тюпа, В. И. Словарь мотивов как научная проблема / В. И. Тюпа, Е. К. Ромодановская // Материалы к «Словарю сюжетов и мотивов русской литературы»: от сюжета к мотиву. – Новосибирск: Изд-во ин-та СО РАН, 1996. – С. 5.
155. Универсальный энциклопедический словарь. – М.: Большая рос. энциклопедия, 2000. – 1551 с. – (Энциклопедические словари).

156. Урванцева, Н. Г. Мотив носа в сказке-повести А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» / Н. Г. Урванцева, А. Ю. Демидова // *Мировая словесность для детей и о детях: сб. статей. Вып.16* / Моск. пед. гос. университет. – М., 2012. – С. 310–314.
157. Урванцева, Н. Г. Поэтика зеркала в русской детской литературе XX века: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Урванцева Наталья Геннадьевна. – Петрозаводск, 2006. – 209 с.
158. Урюпин, И. С. Национальные образы-архетипы в творчестве М. А. Булгакова: дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.01 / Урюпин Игорь Сергеевич. – Елец, 2011. – 451 с.: ил.
159. Фатеев, А. В. Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры СССР (1930-1950-е гг.) [Электронный ресурс] / А. В. Фатеев. – М.: МАКС Пресс, 2007. – 352 с. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/detlit4.htm>.
160. Флоренский, П. А. Собрание сочинений: [в 2 т.] Т. 2. У водоразделов мысли: науч. изд. / П. А. Флоренский. – М.: Правда, 1990. – 447 с., [1] л. портр. : ил. – (Приложение к журналу «Вопросы философии»). – (Из истории отечественной философской мысли).
161. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм // *Душа человека* / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – С. 109–178.
162. Челюканова, О. Н. Художественный и внутрילитературный синтез в развитии русской прозы для детей и юношества 50-80-х гг. XX века: дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.01 / Челюканова Ольга Николаевна. – М., 2015. – 412 с.
163. Черкашина, Е. Л. Образ детства в творческом наследии И. А. Бунина: дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Черкашина Елена Леонидовна. – М., 2009. – 153 с.: ил.

164. Черкашина, С. П. Художественная репрезентация архетипов женского начала в творчестве Л.С. Петрушевской: дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Черкашина Светлана Павловна. – Волгоград, 2015. – 204 с.
165. Чернов, А. В. Архетип «блудного сына» в русской литературе XIX века / А. В. Чернов // Евангельский текст в русской литературе XVIII – XX веков : цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр : сб. науч. трудов. – Петрозаводск: Изд-во Петрозавод. университета, 1994. – С. 151–158.
166. Чернышевский, Н. Г. Детство и отрочество. Военные рассказы гр. Л. Толстого / Н. Г. Чернышевский // Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 3. 1947 / Н. Г. Чернышевский. – М. : Госполитиздат, 1947–1953. – С. 421–431.
167. Чодороу, Н. Воспроизводство материнства: психоанализ и социология гендера : пер. с англ. / Н. Чодороу. – М. : Росспэн, 2006. – 496 с. – (Гендерная коллекция. Зарубежная классика).
168. Чуковская, Л. К. О книгах забытых или незамеченных [Электронный ресурс] / Л. К. Чуковская // Вопросы литературы. – 1959. – № 6. – Режим доступа: <http://www.chukfamily.ru/Lidia/Publ/zabytie.htm>.
169. Чуковский, К. И. Лидия Чарская [Электронный ресурс] / К. И. Чуковский. – Режим доступа: <http://www.diary.ru/~charskaya/p129837785.htm?oam#more1>.
170. Чуковский, К. И. Пантелеев / К. И. Чуковский // Собрание сочинений: в 4т. Т.1. Ленъка Пантелеев: повесть. Первые рассказы. Дом у Египетского моста. Для маленьких / Л. И. Пантелеев. – Л. : Дет. лит., 1983. – 446 с.: ил.
171. Шафранская, Э.Ф. Мифопоэтика иноэтнокультурного текста в русской прозе XX-XXI вв.: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01 / Шафранская Элеонора Фёдоровна. – Волгоград, 2008. – 40 с.

172. Шацкий, Е. О. Нравственно-эстетическое своеобразие и актуальность творчества Лидии Алексеевны Чарской: дис. ... канд филол. наук : 10.01.01 / Шацкий Евгений Олегович. – М., 2010. – 179 с.
173. Шведова, О. М. Проблема психологизма детской книги в советском литературоведении / О. М. Шведова // Проблемы детской литературы. – Петрозаводск: Изд-во Петрозавод. университета, 1979. – С. 34–37.
174. Шевцова, Н. В. Коммуникативные намерения современных критиков при оценке детского чтения советской эпохи / Н. В. Шевцова // Лабиринт. – 2012. – № 5. – С. 85–90.
175. Шестакова, Е. Ю. Детство в системе русских литературных представлений о человеческой жизни XVIII-XIX столетий: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Шестакова Елена Юрьевна. – Северодвинск, 2007. – 181 с.: ил.
176. Эйхенбаум, Б. М. Молодой Толстой / Б. М. Эйхенбаум. – Петербург – Берлин: Изд-во З. И. Гржебина, 1922. – 155 с.
177. Эйхенбаум, Б. М. О прозе: сб. статей / Б. М. Эйхенбаум. – Л. : Худож. лит., 1969. – 445 с.
178. Элиаде, М. Космос и история: избранные работы / М. Элиаде. – М., 1987. – С. 27–144.
179. Элиаде, М. Тайные общества. Обряды инициации и посвящения. Университетская книга / М. Элиаде, 1999. – Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/355327-tajnie-obshestva-obryadi-initciatii-i-posvyasheniya.html>.
180. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
181. Энгельс, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства / Ф. Энгельс // Избранные произведения: в 3 т. Т. 3 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Политиздат, 1979. – С. 211–370.
182. Этика : энцикл. словарь / под общ. ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – 671 с.

183. Юнг, К. Г. Душа и миф: шесть архетипов / К. Г. Юнг; пер. с англ. – Киев : Гос. б-ка Украины для юношества, 1996. – 384 с.
184. Юнг, К. Г. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг. – М.: Академ. проект, 2007. – Режим доступа: http://photofile.com.ua/author/3947/books/49219/yung_karl_gustav/problemyi_dushi_nashego_vremeni/read/2.
185. Юнг, К. Г. Собрание сочинений. Психология бессознательно-го: пер. с нем. / К. Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. 320 с. – (История психологической мысли в памятниках).
186. Юнг, К. Г. Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг; пер. с нем. В. Бакусева. – 2-е изд. – М.: Академ. проект, 2009. – 188 с.
187. Bodkin M / Archetypal patterns in poetry : Psychological Studies of Imagination. N. Y., 1978.
188. Das Kinderbuch : Gedanken und Ausichten / Hrsg. von Renate Gollmitz. – Berlin : Kinderbuchverl, 1983. – 244 S.
189. Dusinberre, Juliet. Alice to the lighthouse: children's books and radical experiments in art / Juliet Dusinberre. – [reiss with alterations]. – Basingstoke (Hants.) ; London; New York : Macmillan press : St. Martin's press, 1999, – XXI. – 352 p.
190. Ewe, Brigitte. Das Kunstmärchen in der Jugendliteratur des 20. Jahrhunderts. Inaug. – Diss. ... vorgelegt von Brigitte Ewe. [München], 1965. – [4], 168 S.
191. Jazyk a umelecké dielo. Sborník z Konferencie o jazyku a štýle. [Red. J. Poliak]. [Bratislava], «Mlade' letá», 1966. – 256.
192. Jung, C. G. Ueber die Beziehung der analitischen Psychologie zum dichterischen Kunstwerk // Jung C.G. Seelenprobleme der Gegenwart. Zürich, 1950. – S. 62–63.

193. Kinderliteratur - literature auch für Erwachsene : zum Verhältnis von Kinderlit und Erwachsenenlit / Hrsg. von Dagmar Grenz. – München : Fink, Cop. 1990. – 198 S.

194. Walamaies, Molla (1951) Eettinen Kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä: valokiilassa päiväkodin draamaprossessi / Molla Wallamies. – Abo: Abo akad. förl., 2007. – 335.

195. Zlatý máj : o dětské lit. a umění. – [Praha] : Česká sekce, 2000. – 104 p.