

У истоков новой нормативности: «любовь к родному слову», риторический арсенал школьного образования 1920-х, и языковая рефлексия 1990-х годов

Елена Маркасова

В России преподавание гуманитарных предметов в школе всегда было связано с доминирующей в обществе идеологией. Эта связь по-разному проявляла себя в разные исторические периоды: она могла выражаться в открытой (уроки на определенную тему, как, например, «Ленинский урок», «Урок мира», «Урок памяти», тематика контрольных и проверочных работ, сочинений,¹ рефератов) или в завуалированной форме (специфические подборки дидактических материалов, например, “Stogov’s family” — текст из учебника английского языка, демонстрирующий абсолютную гармонию функций в советской семье, или примеры имени собственного: Петр, Нева, Днепр в учебнике по русской грамматике²).

Авторы и составители букварей, как и современные исследователи, хорошо понимали, как важна первая прочитанная человеком книжка, как влияют на литературные вкусы первые попытки самостоятельного создания письменных текстов. Стремление создавать собственные тексты как аналоги воспринимаемых в качестве образца — явление, хорошо известное в школьной практике. В этом

1 Темы сочинений стали частью характеристики учительницы Юли Петровны в поэме Т. Кибирова: *Ты на подвиг зовешь, комсомольский билет, / Коммунизм — это молодость мира. / Что ты сделал в шестнадцать мальчишеских лет? / И — о Блоке — «Свободная лира»*. Т. Кибиров, 1994, «Рождественская песнь квартиранта», *Сантименты*, Белгород, с. 105.

2 П. Меморский, 1820, *Новая краткая российская грамматика в вопросах и ответах, изданная Меморским к легчайшему обучению малолетнего юношества*, Москва.

процессе существенными оказываются первые образцы для подражания: речи любимых учителей, любимые книги близких людей, заучиваемые наизусть тексты. Учебники советского времени оставили след в языке в виде таких клише, как «большие и красивые самолеты», «мама мыла раму», «конь Орлик», «умные машины», «дружные зайцы», «часы идут слишком быстро», «каким по счету будешь ты», «вместе работа и вместе игра», «утро в колхозе», «усталые но довольные» и др.

Признание значимости школьной программы, ее особой роли в формировании личности читается в расхожей фразе «чему их в школе учат (учили)». Лишь в последние 15–20 лет вышла из обихода апелляция к школьной программе как способ объяснения пробелов в образовании: «Тогда Есенина не читали»; «Тогда Цветаеву никто не знал»; «Мы Ахматову в школе не проходили, а дальше почитать как-то не случилось». Было также распространено шуточное объяснение незнания чего-либо: «Мы это в школе проходили, но я не помню, потому что я тогда болел».

Среди массовых представлений о том, «чему учат в школе», особое место занимают тема обучения чтению и письму и воспоминания о букваре или «первом учебнике», зафиксированные в популярных советских песнях:³ *Здесь десять классов пройдено/И здесь мы слово Родина/Впервые прочитали по складам* (Сл. М. Матусовского); *С чего начинается Родина?!/С картинки в твоём букваре* (Сл. М. Матусовского); *В первый погожий сентябрьский денек/Робко входил я под школьные своды./Первый учебник и первый урок—/Так начинаются школьные годы* (Сл. Е. Долматовского).

Любовь к родному слову и любовь к родине были осмыслены российской педагогикой советского периода именно как единство на основе ленинской работы «О национальной гордости великороссов», где сказано: «Мы любим свой язык и свою Родину». Однако история формирования этого единства не является предметом наших интересов, нас интересует более частный вопрос: о каком *родном* слове идет речь? Ясно, что подразумевается любовь к род-

3 Эти песни остались частью школьного репертуара и в наше время: частично как элемент ностальгический, частично как функциональный (для исполнения на школьных мероприятиях 1 сентября и 25 мая, когда для выпускников звенит последний звонок).

ному языку, но каковы стилистические особенности тех текстов (или—шире—дидактических материалов), на основе чтения или написания которых ученик должен полюбить родной язык?

Считалось, что именно дидактические материалы, выбор которых обусловлен господствующими методами обучения, должны воспитывать патриотические чувства, любовь к родному слову.

Возникающее при школьном чтении таких текстов ощущение «правильности» или «неправильности» языка может навсегда остаться для читателя мерилom «достойного» или «недостойного» в литературе. Когда происходило превращение России в «самую читающую страну» и складывалась основа для формирования единых для центра и периферии приоритетов в сфере восприятия литературного текста, школьные реформы коснулись не только дидактических материалов, но и самих методов обучения грамоте. Поиск эффективных методик обучения чтению и письму происходил параллельно с приобщением широких масс к публицистике и художественному творчеству новой эпохи. Статья посвящена влиянию этих методик на язык новой литературы и литературные вкусы советского читателя, оказавшие воздействие на полемику о «языковой норме» в 1990-е годы.

Краткая история методов обучения грамоте в России

1. Методы, утратившие актуальность в конце XIX в.

В России были известны различные способы обучения грамоте. В XVII веке применяли метод чтения «по складам»: учились из букв складывать слоги (веди-аз—ва; буки-аз—ба), а когда названия букв затверживались наизусть, переходили к чтению «по верхам», что означало чтение без проговаривания названий букв и получившихся на промежуточных этапах слогов. Этот метод был распространен и в XVIII веке. В первой трети XIX века практиковался слоговой метод, при котором без распознавания букв заучивались слоги.⁴ Он периодически возрождался на протяжении XIX–XX веков,⁵ но так и не стал основным из известных.

4 *Великолепная русская азбука: Подарок для добрых детей*, Санкт-Петербург, 1844; А. Дараган, 1846, *Азбука*, Санкт-Петербург.

5 См., например: «Метод обучения был выбран слоговой: дети не знали названий букв и звуков до тех пор, пока не прошли большую часть их в слогах. [...] Для

2. Звуковые методы

В 1870-е годы повсеместно распространились многочисленные звуковые методы обучения грамоте: звуковой с преобладанием синтеза, звуковой аналитический, звуковой аналитико-синтетический и др.⁶ При всем разнообразии подходов к дидактическому материалу представителей этого «звукового» направления объединяло одно: ученики постигали законы языковой комбинаторики на основе изучения свойств звуков и способов их передачи на письме. Осуждаемые Л. Толстым «уродливые» многократные повторения на разные лады одних и тех же звуков и слогов,⁷ безусловно, приобщали ученика к культуре слухового восприятия звучащей речи, а упражнения формировали навыки игры со звуковым образом слова, с вариантами произношения одного и того же звука, возникающими на основе переосмысления границ слова. Для того чтобы ученики могли на основе знания звуков составлять новые слова и самостоятельно их записывать, педагоги предлагали им различные шарады и упражнения, содержащие задания на замену, исключение, добавление звука:

В слове *ель* прибавь в конце звук *и*. Что будет? — «*Ели*». В слове *утка* в конце замени звук *а* звуком *и*. Что будет? — «*Утки*». В слове *утки* прибавь в начале звук *с*. Что будет? — «*Сутки*». В слове *лак* замени *а* звуком *у*. — «*Лук*». К слову *лак* прибавь в начале звуки *к* и *у*. Что будет? — «*Кулак*» и т.д.⁸

более легкого запоминания слогов придумывали к буквам, входящим в слог, различные названия из жизни, напр.: ША — вилы и домик, МУ — качели и рожок». Л. И Яськова, 1926, *Опыт проработки программ ГУС'а в деревенской школе первой ступени (первые два года обучения)*, Москва, с. 13.

- 6 Обзор принципов каждого метода и библиографию см. во введении С.П. Редозубова, составленном к книге: С.П. Редозубов, сост. 1941, *К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров, В. А. Флеров об обучении грамоте: Основы звукового метода*, Москва.
- 7 Видимо, эту специфическую школьную «постепенность» освоения гласных и согласных пародирует Вуди Аллен в фильме «Любовь и смерть», иронически «подытоживающем» русскую литературную классику, изучаемую в школе. В фильме жена и любовница погибшего неграмотного Ивана делают то, что он оставил: «— Ты какие буквы возьмешь, гласные или согласные? — Гласные».
- 8 Н . Бунаков, 1885, *Обучение грамоте по звуковому способу, в связи с предметными уроками и начальными упражнениями в родном языке*, Санкт-Петербург.

Пример текста, составленного для чтения, очень ярко демонстрирует возможности фигурации на фонетическом уровне:

У киски усики, и у лиски усики, и у суслика усики, и у колоса усики. Суслик таскал просо. Петр припас палку и с утра караулил у куста. Как прискакал суслик, Петр пустил палку. Суслик струсил и ускакал. У киски лапки, и у суслика лапки, и у кролика лапки, и у утки лапки, и у сороки лапки.⁹

Отметим, что звуковые методы (в особенности аналитико-синтетический в интерпретации В.П. Вахтерова и В.А. Флерова) ориентировали учеников на установление прямой связи между изучаемыми звуками и природными их источниками: как плачет ребенок? (ы-ы-ы), как пыхтит паровоз (п-п-п) и т.д. Этот подход развивал И.Н. Шапошников, который предложил строить уроки анализа звуков на наблюдении «живой жизни»: Как мычит корова? Как мяукает кошка?¹⁰

Аналитико-синтетический метод предполагал освоение звуков, а затем, после анализа буквенно-звуковых соответствий, знакомство с целыми словами. Самому чтению предшествовали «изустные упражнения в звуках»:

В словах сначала выделяются гласные звуки, а потом и согласные, когда начинаются упражнения с согласными, то дети уже разбирают все звуки в слове. [...] даются слова, где все звуки, кроме одного, детям знакомы. Сначала даются слова, где незнакомый звук в начале, потом слова—где он в конце, потом—где он в середине слова.¹¹

В. Водовозов предлагал учителям списки слов для предварительного «изустного разбора звуков». Например: «а, ау, ась, авось, ладья, аладья, Анна, Андрей, алый цвет, алтын, армяк, артель, аспид [...]».¹²

9 Бунаков, 1885, с. 22.

10 И.Н. Шапошников, 1926, *Живые звуки для детей*, Москва & Санкт-Петербург.

11 В. Водовозов, 1873, *Русская азбука для детей*, Санкт-Петербург, с. I.

12 Водовозов, 1873, с. I.

Овладение новыми буквами происходило постепенно, поэтому в букварях, опирающихся на этот метод, можно найти яркие примеры аллитерации и ассонанса, обязанных своим происхождением в этих текстах тому обстоятельству, что количество изученных букв заставляло автора составлять на их основе целые тексты. Само прочтение целого слова при таком методе основывалось именно на его *чтении*, а не на его *опознании*, как при обучении методом целых слов. Например: «Ване весело. Василиса веселися. Вынеси Савелию вина. Вася, неси вилы. Вилы на сеновале. Всему свое место. Оса села на иву. Сеня остался у невесты. Они отвесили мне овса».¹³ Слова, служащие как образец для письма: «пиши шипи паши; попиши попаши Паша пой ой папаша пипи на соси на оси оса».¹⁴ Вероятно, отзвуки этого примера из букваря можно услышать в известных строках В. Маяковского «землю попашет, попишет стихи» и М. Цветаевой «В поте пишуций, в поте пашуций».¹⁵

Суть синтетического звукового метода заключалась в том, что учитель, «не прибегая ни к какому анализу слов и слогов, прямо изучает количество букв (например, а, у, с, м, и т.д.), и затем приступает к составлению из них разного рода слов и слогов (ау, ус, ум и т.д.)».¹⁶

Наиболее авторитетным и действенным признавался в методике обучения грамоте звуковой аналитико-синтетический метод, формировавший у ребенка исследовательские навыки. Созданный на его основе букварь К.Д. Ушинского выдержал, например, 147 изданий. Этот же метод использовали В. Водовозов, Н. Бунаков, Д.И. Тихомиров и др.

Звуковые методы и в наше время используются при обучении грамоте как основные.

13 Чтение и письмо по картинкам: Азбука для обучения и самообучения грамоте по наглядно-звуковому способу, Санкт-Петербург, 1876, с. 8.

14 Водовозов, 1873, с. 6.

15 Второй пример подсказала мне Л.В. Зубова.

16 В. Зимницкий, 1908, *Обучение грамоте по звуковому способу: Сборник методических разъяснений, указаний, приемов и примерных уроков, разработанных известными педагогами*, Москва, с. 86.

3. Метод целых слов и новая педагогика (от 1920-х к 1990-м)

Метод целых слов был известен в Европе как метод, который можно с успехом использовать для обучения социально запущенных детей. В 1901 году доктор Декроли основал на его основе институт «для обучения отсталых и ненормальных детей»,¹⁷ а в 1907 году метод, получивший признание, использовался для обучения нормальных детей в «Школе для жизни через жизнь».¹⁸

В России он применялся при обучении взрослых еще во второй половине XIX века,¹⁹ однако в качестве основного, утвердившегося в государственном масштабе, метод целых слов служил с 1924 по 1937 г.

«Два метода сейчас, так сказать, в ходу»,— писал Л.В. Щерба в 1926 году:

—с одной стороны, метод звуковой, с другой стороны, метод целых слов, или американский метод. Каждый из этих методов имеет свою естественную сферу применения. Американский метод, как и указывает его название, возник на почве английского языка и возник в силу того, что английский язык имеет ис-

17 Декроли Жан-Овид (1871–1932)—бельгийский педагог, психолог, с 1920 г. профессор гигиены и педагогики Брюссельского университета, работал в Берлине, Париже, Брюсселе. В России 1920-х гг. был известен как педагог-новатор, его работа «Школа и воспитание» вошла в сборник *Новые пути зарубежной педагогики*, под ред. С. Иванова & Н.Н. Иорданского, 1927, Москва, а метод был описан в Г. Поляк, 1928, *Новая школа на Западе: Педагогическая система Декроли*, Москва; А.И. Чеботарев, 1930, «Тесты Декроли и Требью и возможность их применения в массовой школе», *Известия Нижегородского государственного университета* 1, с. 167–79.

18 Без автора, 1925, «Рецензия на кн. Амели Аманд 1922, «Метод Декроли». Париж», *На путях к новой школе* 1, с. 161–63; с. 161.

19 Д.И. Писарев в рецензии на «народные книжки» (*Русская азбука для народных школ и для домашнего обучения по новейшей простейшей методе*, изд. Лермантова и комп., Санкт-Петербург, 1860.—*Русская азбука с наставлением, как должно учить*, второе изд., значительно дополненное, В. Золотова, изд. товарищества «Общественная польза», Санкт-Петербург, 1860) пишет: «эта метода, признанная современною педагогикою, действительно рациональнее прежней методы и отличается большими практическими удобствами. Когда русскому человеку говорят русское слово, он его понимает, но когда неграмотному человеку называют букву, он решительно не в состоянии понять, что это такое». См. подробнее: Д.И. Писарев, 1955, «Народные книжки», *Сочинения в четырех томах*, том 1: *Статьи и рецензии 1859–1960*, Москва, с. 56–74.

торическую орфографию, такую, в которой очень трудно (если не невозможно) применить звуковой метод в чистом его виде. Там, действительно, правила соответствия между буквами и звуками крайне трудны, зачастую неуловимы. Поэтому сначала там дают слова целиком, как некие иероглифы. Потом, на основании достаточного запаса этих целых слов, разным образом, с разными видоизменениями, по-разному предоставляется детским мозгам самим упорядочивать эти соотношения. Звуковой метод, конечно, главным образом приспособлен к фонетической орфографии.²⁰

Так называемый «американский» метод был основан на узнавании целых слов, которые были *написаны или напечатаны*. Если звуковой метод фиксировал внимание учеников на том, что звучащий текст отличается от написанного или напечатанного, то для второго метода это различие было несущественно. После 1919 года «опознанию» подвергались исключительно «нужные» слова: беда, дед, дети, народ, папаха, рубаха, мех, механик, анархия, анархист, беднота, домовый, депутат, мандат, рядовой, борода, Армия труда.²¹ Эти слова могли понадобиться для прочтения нормативных текстов. Например: «Конституция Российской Республики есть наш основной закон. Карл Маркс и Фридрих Энгельс положили основание научному социализму или марксизму. Коммунистическая партия следует учению Маркса».²²

Именно метод целых слов стал основным в просветительской деятельности «Крестьянской газеты», издававшей «Букварь для крестьянина». Газета учит: «Начинайте занятия с рассмотрения картинки. Беседа: Что нарисовано на картине? Кто стоит здесь впереди? Почему так бодро смотрят рабочий, крестьянин и красноармеец на бывший барский дом? В чьих руках сейчас и сила и нива?»²³ Далее следует текст: «У бар была нива/У бар была сила/Нива была у бар/Сила была у бар/Сила бабы была у бар/У бабы сила

20 Л. В. Щерба, 1957, «Новейшие течения в методике преподавания родного языка», *Избранные работы по русскому языку*, Москва, с. 50–55; с. 51.

21 В. В. Смушков, 1920, *Рабоче-крестьянский букварь для взрослых*, Москва, с. 8.

22 Смушков, 1920, с. 13.

23 *Крестьянская газета*, 66, 1925.

убывала/У бар ни силы ни нивы/Наша сила наша нива/У бабы сила у бабы нива/Наша Нина синила на бар/Сила Вани была у бар/Наша сила убывала/Вопрос: Когда вся нива перешла к крестьянам?» Безусловно, здесь можно обнаружить звуковые повторы, однако в условиях нерасчлененного, цельного восприятия слова они не становятся объектом анализа учеников.

Л.К. Шлегер,²⁴ автор методических пособий и составитель книг для чтения и азбук, пишет о недостатках звукового метода и преимуществах метода целых слов так:

В школах применялся обычно, да и теперь еще практикуется метод звуковой или буквослагательный; дети имеют дело с совершенно отвлеченными, ни с чем не связанными звуками, избежен очень трудный процесс слияния [...] Учитель связан в выборе слов. Пока тот или другой звук не пройден, слово давать детям нельзя. Основывается звуковой метод на слуховых восприятиях [...] Зрение развивается интенсивнее слуха и дает нам, после кожного чувства (осознания), наибольшее количество впечатлений от окружающего мира. Метод целых слов этому отвечает.²⁵

Ограниченность состава «читаемых» таким образом слов как недостаток метода не рассматривалась.

Сначала учитель должен «развить» зрительную память ребенка (ему показывают яркие геометрические фигуры), затем переходят к созданию карточек с собственными именами. Когда «подходит праздник Октябрьской революции, нужно писать лозунги, плакаты, надписи [...] их [детей] радует применение грамоты в нужный момент [...] Это главным образом момент эмоциональный, и эту иллюзию письма и чтения детям нужно давать».²⁶

24 Л.К. Шлегер (1863–1942) получила педагогическое образование в Саратовской женской гимназии, с 1918 г. была консультантом Московского отдела народного образования по дошкольному воспитанию; автор работ, посвященных обоснованию применения метода целых слов в школе, в соавторстве с Е.Я. Фортунатовой написала «Шаг за шагом» — книгу для обучения чтению и письму.

25 Л.К. Шлегер, 1927, «Подход к грамоте методом целых слов», *Практика школы первой ступени*, под ред. С.Н. Луначарской, Москва, с. 43–49; с. 43.

26 Шлегер, 1927, с. 45.

Нужно отметить, что у Декроли метод целых слов был частью концепции Новой педагогики. Представители так называемой Новой педагогики²⁷ (или Нового воспитания) считали, что обучение ребенка должно быть ориентировано на его непосредственный жизненный опыт и интересы и являться отправной точкой для активной социализации человека: все, чему научили в школе, каждый должен воплощать в конкретных делах.

Метод целых слов не только давал «иллюзию письма и чтения», но и отвечал концепции трудовой школы, принятой коллегией Наркомпроса 5 марта 1923 года. «Центральная задача школьных занятий—изучение производительных сил, их использования человечеством и в связи с этим развития общества с классовыми взаимоотношениями».²⁸ Метод целых слов давал возможность очень быстро вовлечь учеников в политическую жизнь общества. Не случайно, например, в *Букваре* Е. Фортунатовой и Л. Шлегера есть задание «Пиши плакат». Ученик, не зная букв, должен перерисовать то, что должно стать «плакатом»: «Вытри ноги у порога», «Иди в школу к 9 часам», «Вымыл руки—иди к столу».²⁹

В разрезной азбуке для школьников этими авторами предлагается следующий набор слов, необходимых учащемуся: «тетя, сестра, дядя, собрание, доска, дверь, полка, парта, шкаф, книга, карта, окно, перо, стул, школа, товарищ, земля, общий, общая, столовая, артель, колхоз, совхоз, машина, коммуна, сеялка, трактор, веялка, молотилка, косилка» и т.п.³⁰

Метод целых слов ориентировал ученика на прикладной характер книжного знания:

В нашей жизни надписи были нужны при посевах (горох, мак, лук и пр. на соответствующей грядке), при назначении дежурных, при распределении работ, при вывешивании календарных пометок [...] Надписали на баночках и пузырьках лекарств: «Мазь для ран», «Мазь от насморка», «Порошки от простуды», «Порошки от кашля», «Капли от зубной боли» и др. Все эти пи-

27 Г. Винекен, Э. Демолен, О. Декроли, А. Ферьер, С. Френе и др.

28 П.П. Блонский, 1925, *Новые программы ГУСа и учитель*, Москва, с. 11.

29 Е. Фортунатова & Л. Шлегер, 1933, *Букварь*, Москва, с. 30–31.

30 Е. Фортунатова & Л. Шлегер, 1931, *Рабочий материал детям*, Москва.

сания и чтения их не только научают читать и понимать, но и приучают *пользоваться надписями для важного, нужного случая*. (курсив наш. Е.М.)³¹

Осознавая противопоставленность метода целых слов звуковому методу, автор предупреждает учителя о том, что нужно «избегать чтения бессмысленных фраз. Такие фразы, как *оса у уса, у кума рука, около шара роса* (взяты из существующих азбук) вызывают полное недоумение у детей».³² Именно звуковой метод «поселяет в голове хаос, а не порядок».³³

Однако поскольку слова вводились постепенно, дидактические материалы по методу целых слов отличались однообразием и искусственностью, не уступающей искусственности упражнений в «звуковых» букварях. Например: «Мама дома/Дома Рома/Мама мыла рамы/Рома мыл рамы»; «У Киры и Кима куры/Куры у дома/У кур корма мало/ У Киры корм/ Иу Кима корм/Кира и Ким дали курам корм».³⁴ Этот пример, как кажется, противоречит всей концепции статьи. На наш взгляд, это противоречие мнимое: ведь при его анализе на уроке постижение буквенно-звуковых соответствий является вторичным по последовательности и второстепенным по значимости.

Итак, до 1924 года были распространены оба метода (звуковой и целых слов), однако второй чаще использовался при обучении взрослых. С 1924 по 1936 годы в советской школе основным был признан метод целых слов. Возвращение к звуковому аналитико-синтетическому методу началось в 1936–1937 годах,³⁵ однако это возвращение оказалось не мгновенным: к этому времени учительство почти утратило опыт работы по звуковому методу.

Фундамент пресловутой «лексической и стилистической бедности» советской эпохи закладывался именно в это время, в школе первой ступени, когда ученик привыкал жить в мире иллюзорного «чтения», иллюзорного «письма», иллюзорного «участия» в проис-

31 Е. Соловьева, 1925, *Методическое руководство к букварю «Из деревни» А. Горбюца*, Москва, с. 16 (4-е издание, тираж 60000).

32 Соловьева, 1925, с. 17.

33 Соловьева, 1925, с. 20.

34 Фортунатова & Шлегер, 1933, с. 9, с. 17.

35 Редозубов, сост. 1941, с. 3.

ходящем. Попутно формировалось убеждение, что оценка объекта важнее, чем его исследование.

Новый этап использования метода целых слов начинается 1990-е годы: он пропагандируется представителями различных негосударственных воспитательных учреждений, инициативных групп и отдельными авторами как метод, дающий возможность максимально быстро обучить ребенка читать в возрасте до трех лет. Пример тому—многочисленные издания с грифом «Школа раннего развития. Методики Тепляковой»,³⁶ где даются краткие рассказы на бытовые темы, сопровождающиеся страничкой для разрезания и самостоятельного складывания слов, увиденных в предшествующем тексте. Обаяние человечности этих книг велико: рассматривая картинки, ребенок «читает» (учится опознавать) слова, сюжеты же знакомы ему из собственного опыта. Например: «Вместе с зайкой мы играли, вместе книжку мы читали. Мы устали очень. Всем спокойной ночи».³⁷ Создаются предпосылки для формирования жесткой ориентации на критерий простоты выражения мысли и моментальной актуализации приобретенных сведений в социальной сфере: «Предлагайте малышу почитать самому,—пишет автор,—стремитесь «оживить» картинки в книжке, связывайте их с реальными событиями в жизни ребенка». Отмечу, что книга предназначена «для детей 1–2 лет».

Культурно-исторический контекст: 1920-е: ликвидация безграмотности, рабселькоровское движение и формирование литературных вкусов

На фоне поиска эффективных методик обучения грамоте происходило вовлечение широких масс в процесс восприятия письменных текстов революционной эпохи и приобщение их к литературному творчеству³⁸ (стенгазетная кампания, конкурсы рассказов и писем, организуемых «Крестьянской газетой», «Беднотой» и другими изданиями³⁹).

36 О.Н. Теплякова, 2003, *Мир младенца: Мой день*, Санкт-Петербург.

37 В книге нет нумерации страниц.

38 См.: Michael S. Gorham, 2003, *Speaking in Soviet Tongues: Language Culture and the Politics of Voice in Revolutionary Russia*, DeKalb, Ill., с. 78–89.

39 М. Абросимов, 1925, *Деревенские стенные газеты*, Москва & Ленинград; А. Немцов, 1923, *Руководство корреспонденту крестьянской газеты*, Пугачев.

Основной задачей работы ВЧКЛБ⁴⁰ была ликвидация безграмотности населения России в возрасте от 8 до 50 лет. После публикации в «Правде» от 4 января 1923 «Страничек из дневника» В.И. Ленина было создано добровольное общество «Долой неграмотность» (ОДН), которое организовывало по всей стране ликвидационные пункты (ликпункты), издавало методическую литературу и буквари, координировало действия учителей-ликвидаторов неграмотности. По официальным данным в РСФСР ОДН «содержало (1924) св. 11 тыс. ликпунктов (св. 500 тыс. учащихся), во 2-й половине 20-х гг. общество перенесло основную работу в деревню. Всего в 1917–1927 гг. было обучено грамоте до 10 млн. взрослых,⁴¹ в том числе в РСФСР 5,5 млн».⁴²

Этот процесс хронологически и концептуально был связан с другой задачей советской власти: привлечением рабочих и крестьян к управлению государством через их участие в рабселькоровском движении.⁴³

40 Всероссийская Чрезвычайная Комиссия по ликвидации безграмотности (была создана при Наркомпросе РСФСР в 1920 году для выполнения принятого 26 декабря 1919 года декрета о ликвидации неграмотности).

41 В.Ф. Карманов, Ф.Г. Лавров, Н.С. Чутко, сост. 1931, *Всеобуч, политехнизм, ликбез: Руководящие материалы*, Москва & Ленинград; Н. И Болдырев, сост. 1947, *Директивы ВКПб и постановления Советского правительства о народном образовании: Сборник документов за 1917–1947 гг.*, вып. 1–2, Москва & Ленинград; Л.П. Лойко, 1926, *Школы взрослых повышенного типа. Задачи, положение, работа, перспективы*, Москва; А. Фильштинский, 1929, *Общеобразовательные школы взрослых рабочих и крестьян*, Москва. См. также журналы, издаваемые обществом «Долой неграмотность»: «Культпоход» (1930–32), «Повысим грамотность» (1933–36) и «Бюллетень центрального Совета общества „Долой неграмотность“» (1930–35).

42 В.А. Куманев, 1993, «Ликвидация неграмотности», *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т, т. 1. Москва, с. 505–506.

43 Подробнее см.: В.Н. Алферов, 1970, *Возникновение и развитие рабселькоровского движения в СССР*, Москва; С.В. Каравашкова, 1967, *Рабселькоровское движение в стране в первые годы Советской власти*, Москва; Е.В. Маркасова, 2002, «„Селькор под обстрелом“: стереотипы враждебного окружения и жертвенности в „коммуникационном завоевании“ деревни», *Культура и власть в условиях коммуникционной революции XX века: Форум немецких и российских исследователей*, под ред. К. Аймермахера, Г. Бордюгова, И. Грабовского, Москва, с. 66–88; она же, 2003, «Несостоявшаяся „смычка“: советская юстиция и селькор», *Экономика и право в зеркале культуры (Россия и Запад): Материалы международной научной конференции (Санкт-Петербург, 6–8 мая 2002 г.)*, под ред. И. О. Ермаченко, Санкт-Петербург, с. 243–62.

По воспоминаниям современников, учителя, имевшие опыт работы в дореволюционной школе, были готовы работать и при Советах, но учебники, предлагаемые советской властью, они считали чрезмерно идеологизированными. Спор об идеологии в школе Д.Ю. Элькина описывает так:⁴⁴ «В 1920 г. было решено созвать II совещание привлеченных к обучению неграмотных, посвященное обзору существующих букварей для взрослых. Так как наш букварь был издан для красноармейцев, на совещании демонстрировался букварь, изданный при царизме для солдат [...] сразу же стало ясно, что вопрос об аполитичности обучения—выдумка».⁴⁵

В сравнительно короткие сроки нужно было обучить чтению и письму людей, не готовых с простодушием и любознательностью ребенка в течение 2–3 недель (как предлагала традиционная методика) повторять вслед за учителем слоги и звуки с целью установления соотношения между написанным и произносимым текстом.

Параллельный процесс смены дидактической и идеологической парадигмы оказался сюжетобразующим в поэме *Братская ГЭС* Е. Евтушенко, где глава «Азбука революции» посвящена учительнице Элькиной. Д.Ю. Элькина впоследствии писала:

В 1918 г. было приступлено к ликвидации неграмотности среди красноармейцев. Годом позже на Южном фронте мне пришлось учить грамоте группу красноармейцев. На первом же уроке, обучая их по учебнику для детей, я оказалась в затруднительном положении. Содержание текста учебника вызвало у красноармейцев такое насмешливое отношение, что урок почти был сорван, но мне удалось на ходу перестроиться и дать другой текст, который заинтересовал красноармейцев. Этот текст и послужил началом создания нового букваря для взрослых.⁴⁶

В поэме Е. Евтушенко история выглядит так:

44 Д.Ю. Элькина (1890–1857), приехав из Саратова в Петроград в 1917 году, стала сотрудником Внешкольного отдела в Наркомпросе, затем работала агитатором в агитпоезде ВЦИК. Составитель букваря для взрослых.

45 Д.Ю. Элькина, 1957, «Н.К. Крупская—выдающийся руководитель народного просвещения (из воспоминаний о совместной работе)», *Советская педагогика* 8, с. 63–74; с. 71.

46 Элькина, 1957, с. 66.

Учительница, кашляя,
вновь долбит упрямо:
«Маша ела кашу.
Мама мыла раму». [...] Да что ты нас мучишь, чему ты нас учишь?
Какая Маша! Что за каша!
Выдай нам, глазастая,
такое изречение,
чтоб схватило за сердце
— и пойдет ученье!
Трудно это выполнить,
но, каноны сламывая,
из нее выплыло
самое-самое,
как зов борьбы врезаясь в умы:
«Мы не рабы. Рабы не мы».
И повторяли, впитывая в себя до конца
И тот, из Питера, и тот, из Ельца
И тот, из Барабы, и тот из Костромы:
«Мы не рабы. Рабы не мы».⁴⁷

Для обучения красноармейцев учительница использовала вырезанные из газет слова и слоги. В 1920–1924 годах были изданы специальные буквари для взрослых (Д.Ю. Элькиной, Н. Бугославской, А. Курской; В.В. Смушкова, Е.Я. Голанта). Буквари основывались на методе целых слов.

Люди, обучившиеся писать и читать, вовлекались в движение рабочих и крестьянских корреспондентов. Официальная кампания рабселькоровского движения приходилась на середину 1920-х–начало 1930-х годов. В действительности этот культурный феномен имеет глубокие исторические корни в дореволюционной традиции «писем во власть». Интенсивность воздействия государства на население была так же велика, как и стремление населения участвовать в жизни государства. 9 апреля 1920 года состоялось совещание рабкоров «Правды», на котором было принято обращение к рабочим:

47 Е.А. Евтушенко, 1983–1984, «Братская ГЭС», *Собрание сочинений в трех томах*, т. 1: *Стихотворения 1952–1964 гг.*, Москва, с. 486–88.

«Для пролетарской печати нужны пролетарские корреспонденты». Предполагалось, что любой человек, обучившийся писать, может непосредственно участвовать в строительстве нового государства, посылая в газету письма, а затем, перерастая уровень корреспондента, становиться писателем нового типа. Центральные издания проводили конкурсы начинающих писателей на лучший рассказ,⁴⁸ конкурсы корреспондентов на лучшую стенную газету. Это движение отвечало пафосу сторонников Нового воспитания.

Поражают масштабы участия населения в создании газетных и журнальных материалов: в стране появились рабкоры, селькоры, стенкоры, доброкоры, колхозкоры, военкоры, моркоры, юнкоры, деткоры, юндеткоры, пикоры, пионеркоры, ячкоры. Путь в «корреспонденты» был прост: типичной фигурой можно считать героя поэмы *Вася-селькор*:

Как он достал работу эту?
 Да дело сделалось само:
 Раз Вася написал письмо,
 Да и послал его в газету
 О том, как поп, отец Семен,
 Варил в сторожке самогон. [...]
 Газета пишет на ответ:
 Сотрудничать покорно просим
 И сообщать в своих статьях
 О всех Малиновских делах.⁴⁹

Легкость приобщения к писательскому труду воспринималась порой иронично, как, например, в стихотворении, посвященном деятельности юнкоров (юных корреспондентов):

48 Конкурсы предполагали разные формы поощрения победителей (направления на учебу на факультет журналистики, на рабфак, денежные премии, пальто, сапоги, часы, библиотечку по сельскохозяйственной или политической тематике). См. подробнее: Маркасова, 2002; Н. Арис, 2002 «Добровольно-принудительная история: Об участии рабочих в проекте «История Московского метро», *Культура и власть в условиях коммуникационной революции XX века: Форум немецких и российских исследователей*, под ред. К. Аймермахера, Г. Бордюгова, И. Грабовского, Москва, с. 87–102.

49 Г. Добржинский-Дизз, 1925, *Вася-селькор*, Москва, с. 10.

Полечу за море я,
Там страна юнкория;
В ней не сеют и не жнут
Очень весело живут!
Без науки и труда
Всякий попадет туда.
Перья сами ходят там
По селам и городам.
Что ни час—растут там книжки,
Книжки пишут ребятишки. [...]
Чуть родился кто на свет—
Знаменитый уж поэт,
На пере верхом сидит
И поэму он строчит.⁵⁰

Очевидная ирония автора не воспринималась руководителями и организаторами юнкорского движения, вызывая у них недоумение и резкую критику: «Напрашивается вопрос: что же смотрела редакция? Разве не могла объяснить автору, что это несерьезный подход, что стихотворение вызывает несерьезное отношение к работе у молодых юнкоров, извращает смысл и содержание юнкорской работы».⁵¹

Критериями оценки художественных произведений, как и газетных публикаций, стали краткость, однозначность понимания авторской позиции, ясность и простота языка, связь с практикой, понимаемая как воплощение схемы «одно событие—одна публикация». Это очень ясно ощущал М. Зоценко, который писал:

Я сразу столкнулся с труднейшей задачей—писать для новой страны, для новых, еще неизвестных читателей. Эта задача требует от писателя новых форм и нового языка: форма большого рассказа, построенная на старой традиции, есть чеховская форма и она менее пригодна, менее гибка для современного читателя, которому, мне показалось, лучше дать краткую форму,

50 Цит. по: С. Девенишский, 1924, «Что такое юнкор? (Новейшие открытия журнала „Юные строители“)\», *Юнкор* 3, с. 22–23; с. 22.

51 Девенишский, 1924, с. 23.

точную и ясную, чтобы в ста или пятидесяти строчках был весь сюжет.⁵²

Руководства и пособия советуют начинающему писателю:

Старайся выразить свои мысли двумя словами. Пиши так, как ты говоришь, то есть живо, ярко и без лишних слов. Ставь чаще точки. Пусть каждое предложение пятью словами выражает одну мысль. Не путай мысли, не давай им тебя оплести паутиной. Главная заповедь. Ликвидируй свою малограмотность. Если забыл школьные уроки, повтори их обязательно. Научись владеть родной речью. Выучи грамматику на практике.⁵³

Всем этим требованиям можно было легко соответствовать даже не являясь грамотным в полном смысле слова — в «Крестьянской газете» публиковались готовые фразы для письма: «У нас в селе трехполье. Ржи собирали с десятины... пудов, овса... пудов. Сена накашивали... пудов»⁵⁴

Многие представители «новой публицистики» понимали правило «пиши, как говоришь» буквально. Например, Я. Зарецкий, житель Смоленской губернии, пишет:

Прочетайти да возърадуйтесь на председателя тов. Елесева! Не могу терпеть и не могу скрыть той мерзости и этой подлости со стороны председателя. Я как общественник то я стараюсь улутшить наш госапорат. Счем мы вообще вели борьбу. Борьбу ненажизнь а насмерть. С пьянкой. С бюрократизмом с фулиганством и много таких поступков с чем мы начали весъти борьбу. Так и наш дорогой председ. тов. «Елисеев» 3 февраля 27 года

52 Цит. по: Д. Хикс, 2000, «Как сделана „Баня“ М. Зощенко: Газетно-журнальный контекст рассказов писателя 20-х годов», *Филологические записки (Вестник литературоведения и языкознания)* 14, Воронеж, с. 73–86; с. 75–76.

53 С. Ленинградский, 1925, *Как крестьянину писать статьи и маленькие книжки*, Москва, с. 43.

54 *Крестьянская газета*, 68, 1925, с. 7. Такие «примерные фразы», видимо, могли использоваться «доброкорами» (добровольными корреспондентами, сообщающими в налоговые органы сведения об истинном количестве собранного урожая). Письма такого содержания в большом количестве хранятся, например, в Государственном Архиве Воронежской области.

наверно старался оптом выпить ведро самогона или вина где и выявлял себя как председателя саракаренского района. Что сам не может идти а двое ведут подруки для того чтоб наш дорогой председатель немогбы упасуть в снег носом. Вот где актив товарищи? Вот работа госапората? Когда ведут подруки тов. Елесева, то он арет не помнит: Застрелю, по морди дам, абругивает массу вообще молодеж это что товарищи? Работа нашего председателя? Я не могу терпеть такой нехорошей стороны и решаюсь писать в редакцию крестьянской газеты чтоб ана напчатала, не скрыла маю маленькую статью о дорогом председателе тав. Елесеве и дала талчек многим таким председателям.⁵⁵

Заметки такого типа, наводненные разговорными конструкциями и речевыми ошибками, не публиковали без переработки. Противоречие между требованием передавать на письме живую речь и возможностью воспринимать такие «письменные» тексты было неразрешимым. Победенным оказывается все-таки живое слово: корреспонденты создают свой особый язык и пытаются на нем говорить и превращать его в поэтические тексты. Например:

А под утро в халупе горе
Плач, причитаний гутор...
Чертит в газетку «Об убийстве селькора»
Новый селькор.⁵⁶

В 1920-е годы формируется замкнутый круг: язык газеты (газета — образец новой нормативности) — язык букваря (тематическая и лексическая очерченность, родственная газетной, использование газеты как дидактического (раздаточного и иллюстративного) материала) — язык газеты (участие в деятельности прессы как знак особой образованности и причастности к управлению государством).

Восприятие газетного слова как авторитетного обуславливалось не только государственной политикой, но и тем обстоятельством,

55 ЦДНИСО, Ф.268, Оп.1, Д.533, Л.316. Выражаю благодарность сотруднику смоленского архива ЦДНИСО Т.Д. Антоновой за помощь в поиске информации о селькорах ЦЧО.

56 С. Савосин, 1927, *Быль Андреевская*, Казань, с. 43.

что газетное слово в сознании людей этого поколения было связано с овладением грамотой (и чтением, и письмом). Можно считать, что олитературивание газетных передовиц советского периода как особый вид творчества формируется именно под воздействием специфики формирования читательского опыта человека, обучавшегося в 1920-е–30-е годы.

Официальная кампания рабселькоровского движения приходилась на середину 1920-х–начало 1930-х гг., когда интенсивность диалога власти и народа была так же велика, как и стремление каждого участвовать в жизни государства: поддерживать нововведения или противодействовать им. Этот коммуникативный эксперимент проходил параллельно с внедрением новых методов обучения. Результаты его оказались долгосрочными и принципиально значимыми для формирования советской стилистики в целом.

Среди поэтов и писателей советской эпохи многие имели опыт рабселькоровской или юнкоровской работы, принимали участие в организации этой деятельности (А. Твардовский, М. Исаковский, В. Амлинский, М. Алексеев, С. Алексеев, А. Жаров и многие др.). При всех очевидных различиях в их стилистике очевидна особая склонность к ясности выражения мысли. По нашим наблюдениям, писатели, гипотетически обучавшиеся по методу целых слов и имевшие отношение к советской печати, не склонны к изысканной стилистике, включающей аллитерацию, ассонанс, паронимическую аттракцию, внутрисловную фигурацию, дистинкцию. Именно метод целых слов давал пишущему тот тип восприятия слова, который не позволял ему активно использовать эти риторические фигуры, воплощающие игровое начало.

Можно говорить и об обратной закономерности: поэты и писатели, которые могли учиться письму и чтению на основе звукового метода, склонны именно к этим риторическим фигурам. Среди них, например, А. Блок (р. 1880), К. Бальмонт (1867), Ю. Балтрушайтис (1873), А. Крученых (1886), О. Мандельштам (1891), В. Маяковский (1893), Б. Пастернак (1890), К. Фофанов (1862), В. Хлебников (1885), М. Цветаева (1892).

Примечательно, что сформировавшаяся в 1920-е годы традиция воинствующе-позитивного отношения к «простоте текста» и ее воспитательному значению сохраняется и в 1990-е годы, проявля-

ясь, например, в биобиблиографическом словаре *Русские детские писатели* (Москва, 2001): А.Г. Алексин (р. 1924) «старается до конца открыть читателям весь смысл сказанного»; для С.П. Алексеева (р. 1922) характерны «динамизм и лаконичность», он «отказывается от замысловатого сюжета, богатства психологических и бытовых деталей при описании прошлого», чтобы «дать маленькому читателю азы научного подхода к истории»; проза В.И. Амлинского (р. 1935) «тяготеет к ясности и строгости словесного выражения», и т.д.

Языковая рефлексия 1990-х (вместо заключения)

Когда в девяностые годы XX века многие филологи заговорили о падении общего уровня языковой культуры, обезображенном языке средств массовой информации и живого общения, они по-разному оценивали причины и перспективы происходящих процессов. Разнообразие мнений в основном сводилось к двум позициям. Одни утверждали, что состояние языка свидетельствует о его раскрепощении, обновлении, расширении возможностей. Благодаря этим процессам усиливается и языковая рефлексия говорящих.⁵⁷ Другие же говорили, что нужно усилить нормализаторскую деятельность, поскольку наблюдается «массовое косноязычие, производящее впечатление национальной катастрофы».⁵⁸ «Русский литературный язык как выражение тысячелетней культуры нашего народа в современный острейший кризисный период нуждается в особой охране и защите», — пишет Л.В. Савельева.⁵⁹

Оценка живых языковых процессов всегда опирается на уже установившиеся представления о том, как должно. Эти представления сформированы множеством факторов, восходящих к предшествующему историческому периоду существования литературного языка. Неосознанным ориентиром для многих филологов остается язык советской эпохи. Базу для тематической нормативности и языковой ограниченности этого языка сформировали в 1920–30-е годы школа (на основе метода целых слов) и газета (на основе раз-

57 Т.И. Вепрева, 2002, *Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху*, Екатеринбург, с. 20–22.

58 Л. В. Савельева, 1997, *Языковая экология: Русское слово в культурно-историческом освещении*, Петрозаводск, с. 37.

59 Савельева, 1997, с. 61.

ных форм диалога с потенциальным писателем: от ликбеза, переписки и литературной учебы до партийных и правительственных нормативных документов). В 1990-е годы уходит поколение, ориентированное на прежнюю систему литературных вкусов и навыков чтения. Утрата прежней социальной базы и тематической нормативности в это же время приводят к поиску новых форм выражения, не контролируемых традиционными способами.

Для советской эпохи была характерна дисциплинарная обособленность стилистики и культуры речи от общелингвистических курсов, сопровождавшаяся у профессионалов гипертрофированным чувством ответственности за соблюдение нормы и однозначностью в восприятии любой ошибки как знака необразованности. Такая модель поведения работает и в 1990-е годы, когда основными объектами критики становятся орфография, пунктуация, заимствования, просторечия, что, в свою очередь, также традиционно для истории литературных языков: «увеличение числа функций и расширение общественных сфер использования литературного языка обычно сопровождается усилением нормализаторской деятельности и активными кодификационными процессами».⁶⁰

60 М.М. Гухман & Н.Н. Семенюк, 1969, «О социологическом аспекте рассмотрения немецкого литературного языка», *Норма и социальная дифференциация языка*, Москва, с. 5–25; с. 20.