

УДК 111.12+316.123-053.2

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР ЛИТЕРАТУРЫ И ФЕНОМЕН ДЕТСКОГО МИРОСОЗНАНИЯ

Статья вторая

Борис Вадимович Кондаков

д. филол. н., профессор кафедры русской литературы

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Пермь, ул. Букирева, 15. kondakov@psu.ru

Татьяна Дмитриевна Попкова

к. филос. н., доцент кафедры социальной работы

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Пермь, ул. Букирева, 15. tatyana3@mail.ru

В первой статье по данной теме (2011. Вып. 4(16)) рассмотрены принципы исследования художественного мира литературного произведения, а также воссозданная писателем художественная реальность, изображенная с точки зрения ребенка. В статье второй предлагается методика анализа художественного мира произведения на примере исследования особенностей художественного мира детства, представленного в произведениях российских писателей преимущественно конца XX – начала XXI в., – Д.Рубиной, О.Славниковой, П.Санаева, А.Аствацатурова, К.Чудаковой и др. Авторами показывается, как, раскрывая в художественном произведении внутренний мир ребенка, писатели воспроизводят ценностно-смысловую (аксиологическую) направленность развития личности.

Ключевые слова: художественный мир; внутренний мир; мир детства; картина мира; детская литература; ценностно-смысловая позиция; бытие ребенка; аксиология детства.

В *первой* статье (см.: [Кондаков, Попкова 2011]) рассматривались принципы исследования художественного мира литературного произведения и была сделана попытка описать отдельный (самостоятельный) «художественный мир детства», под которым понималась воссозданная писателем художественная реальность, представленная с точки зрения (позиции) ребенка. Было показано, что русские писатели, изображая свое или чужое детство, стремились проследить духовное становление личности ребенка и освоение им окружающего мира, интерпретируемые как процессы экзистенциального миропереживания.

Во *второй* статье основное внимание уделено «аксиологической составляющей» художественного мира детства, которая является одной из наиболее существенных сторон мироздания ребенка. В данном случае мы акцентируем внимание на произведениях, в которых писатели художественно реконструируют детство, и намеренно не рассматриваем так называемую детскую литературу – т.е. произведения, специально созданные для детей, в которых воспроизводятся

«детское» мировосприятие и «детская» картина мира.

Процесс создания художественной картины детства может осуществляться с использованием различных художественных установок: описание собственного или чужого детства (нередко с привлечением документальных форм), анализ сознания ребенка, «объяснение» поступков взрослого человека определенными детскими впечатлениями («Детские годы Багрова внука» С.Т.Аксакова, «Детство» и «Отрочество» Л.Н.Толстого, «Детство Темы» Н.Г.Гарина-Михайловского, «Сон Обломова» И.А.Гончарова, 10 лет существовавший в качестве самостоятельного произведения, и др.). Особое место в такой литературе занимают произведения, в которых собственное детство описывается не «взрослым» человеком, а самим ребёнком (иллюстрацией этого служит, например, повесть Миши Самарского «Радуга для друга»).

В качестве литературной основы для теоретических размышлений авторов используются художественные произведения о детстве, написанные в конце 1990 – 2000-х гг. и передающие ми-

ровосприятие рубежной эпохи, получившие определенное признание у критиков и литературоведов, – «Гладь озера в пасмурной мгле. На солнечной стороне улицы», «Белая голубка Кордовы» и «Синдром Петрушки» Д.Рубиной, «Люди в голом» А.Аствацатурова, а также романы О.Славниковой, К.Чудаковой, П.Санаева.

1. Художественный мир как мир ценностей. Художественный мир литературного произведения представляет собой не что иное, как многоуровневую *систему ценностей*.

Ценность как философский, культурологический или литературоведческий термин включает систему представлений, связанных прежде всего с человеком, его бытием и внутренним миром. Система ценностей, выступающая совокупностью реально существующих смыслов, идей и вещей, по своему содержанию является системой отношений, возникающих в конкретном типе общества. Существование этой системы направлено на реализацию аксиологического смысла жизнедеятельности человека, на выполнение плана человеческого бытия.

Ценности всегда связаны с субъективными предпочтениями и симпатиями. Для людей основополагающей ценностью является собственно *бытие*, наделенное человеческим смыслом. Личность человека максимально пластична в рамках самоопределения и самоактуализации. В процессе деятельностного бытия человек создаёт собственный материальный или виртуальный мир, который приобретает для него ценностную значимость. «Ценность – это не “чисто” природное (естественное) бытие, “жизненно”, экзистенциально прочувствованное бытие... Ценность – это, скорее, личностно окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека» [Арсеньев 2001: 29]. Ценностные отношения, возникающие между людьми, превращаются в *социальный* феномен – диалогическую модель социальной жизни, который, в свою очередь, приводит к возникновению *художественного* феномена, реализованного в «мире» произведений искусства.

В художественном мире произведения происходит «превращение» *общезначимых* (идеологических, эстетических, моральных, религиозных и т. п.) ценностей в ценности *индивидуально-личностные* и наоборот, в результате чего возникают определенные историко-культурные нормы. Данный процесс может иметь несколько разных векторов, связанных с представленными во внутреннем мире художественного произведения *ценностными структурами бытия инди-*

видов – в первую очередь, сознаниями *автора, героя и читателя*.

Под ценностными структурами бытия индивида мы понимаем сложную систему таких элементов, как *ценностная ориентация личности* (ценностные смыслы, включающие оценку самого себя и окружающей действительности), *ценностная жизненная диспозиция*, отражающая выбор поведения и способов взаимодействия с окружающими, соотношение индивидуальной и социальной мотивации в поведенческой и деятельностной сферах, созидательную направленность личностных устремлений. Во внутреннем мире художественного произведения все элементы ценностной структуры находятся в тесном взаимодействии и представляют собой целостную иерархическую систему, обусловленную связями и отношениями, возникающими между личностью и средой. В художественных образах произведения эта система обретает индивидуальную специфику, выражая ценностные смыслы – *авторский контекст личности*.

Система ценностных ориентаций, выражающая витальную структуру героя-персонажа, имеет сложную природу и является основой для создания автором концепции личности и концепции смысла жизни героя-персонажа, которые гармонично связаны между собой как целостная конкретность.

В произведении искусства создается особая «аксиологическая реальность» – идеальный образ ценностной картины мира, который либо соответствует общепринятой системе ценностей (и тогда читатель «узнает» привычные ценностные системы героев-персонажей), либо, наоборот, противопоставляется ей (и тогда читатель воспринимает созданный внутренний мир произведения в качестве антитезы действительности и в этом контексте рассматривает ценностные системы героев).

В художественном мире разнообразные явления действительности (пространство, время, предметный мир и т.п.), а также духовные объекты (освоенные, «инкультурированные» индивидом ценности и нормы, идеи и смыслы) связываются в единую ценностную систему. Ценностное единство человека и мира проявляется в созидательной природе духовности, отражающей всеединство мира в качестве особого духовного начала: «... Душа не может быть воспринята помимо занятой ею ценностно-смысловой позиции, вне спецификации ее как характера, типа, положения и проч.», – отмечал М.М.Бахтин [Бахтин 1986: 223].

Поэтому любое исследование художественного мира литературного произведения (если иметь в виду реализуемые в процессе анализа методо-

логические подходы) затрагивает отношения между декларированными (представленными) в нем ценностями и системой ценностей, которыми писатель наделяет персонажей, и, следовательно, в той или иной мере является *аксиологическим*, т. е. ценностно-смысловым.

2. Художественный мир детства. Мир детства – явление универсального порядка, отражающее *действенную* сущность бытия личности в совокупности его внутренней и внешней ипостасей. Он представляется нам целостным пространством нескольких одновременно существующих в сознании автора и читателя картин мира в их взаимосвязи и неразделенности – реальной и ирреальной, рациональной и иррациональной. «Отправьтесь со мной в фантастическое, головокружительное путешествие в мир моего детства и испытайте внутри себя чувство узнавания. Я уверена, что нам всем доступно это измерение с самого начала <...> знания о мире беспредельности, мире без времени и места <...> вы почувствуете тот глубокий внутренний мир, который вы давно покинули», – предлагает читателю И.Юханссон в книге «Особое детство» [Юханссон].

В художественной литературе (по крайней мере, реалистической) в мире взрослых ирреальное (фантастическое) может существовать как допущение возможного, необходимое для передачи каких-то «иных» (не вытекающих из обыденной картины мира) смыслов (например, использование фантастических сюжетных ситуаций в произведениях Н.В.Гоголя или М.Е.Салтыкова-Щедрина).

Мир детства имеет собственную систему допущений «возможного» и «невозможного», свою «временную компиляцию» прошлого, настоящего и будущего, для которой характерно воспроизведение существующих в окружающем мире временных отношений и иерархических связей в виде *горизонтальной плоскости*, позволяющей соединять несоединимое. Ребенок живет в постоянно меняющейся современности, при этом прошлое и будущее для него не имеют четкой определенности и значимости: они носят преимущественно эмоциональный характер и в меньшей степени служат для выявления и объяснения причинно-следственных связей.

В мире взрослых приоритет отдается современности, соотношенной с прошлым и будущим через причинно-следственные связи. При этом могут быть разграничены способы, характерные для разных типов общения с временем: в рамках обыденного сознания настоящее рассматривается как источник будущего; художественная литература пытается обратить внимание читателя

на опыт прошлого, который служит для объяснения настоящего.

Для взрослых мир является целостным универсумом, имеющим четко выраженную сегментарную дифференциацию в рамках общепринятых границ между смыслами, которые соответствуют качественным характеристикам тех или иных понятий. В сознании детей мир предстает полем смыслов без четко выраженных границ: это мир их ближайшего окружения, в котором обнаруживаются преимущественно прямые ассоциативные связи между используемыми понятиями и характеристиками действий.

Мир детства, представляя собой субъективированное пространство когнитивного «всенахождения» ребенка, характеризуется рядом особенностей, а именно: всеохватной потребностью непосредственного личного участия в происходящих событиях, неисчерпаемой страстью проникновения в смыслополагающие структуры явлений, настойчивым стремлением к «овладению» ситуациями и их целевой переориентацией «на себя», фактическим или гипотетическим (мыслительным) присвоением внимания окружающих к своей персоне и т. п. Каждый ребенок стремится создать собственную «вселенную», в которой он сам является и творцом, и судьей: «...Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой деятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется...» [Рубинштейн].

Литература, посвященная изображению детства, по своей сути является художественным сопровождением процесса самопознания.

В отличие от опыта детей опыт взрослых определен внутренней мотивацией намерений, обусловленных внешними целями и, чаще всего, ограничен рамками целесообразности и морально-нравственными установками, диктуемыми обществом, в котором он проживает.

Мир детства, представленный в художественных текстах, включает в себя несколько взаимодействующих элементов: *собственно детство* (возрастной период, характеризующийся определенным типом мировосприятия, миропонимания, мироосознания и миропредставления, который мы и называем «детство»); *обобщенный* (собирательный) *образ ребенка* – главного действующего субъекта, раскрывающий специфику проявления детской ментальности; *систему отношений ребенка с окружающим миром* – создаваемой писателем среды взаимодействия мира детей и мира взрослых. Эта система в общем плане характеризуется спонтанностью, ситуативностью реакций, мыслей действий, наличием ярких фантазий – т. е. всем тем, что может быть названо *внутренней свободой*, не ограниченной нормами,

правилами и моральными стереотипами, устанавливаемыми для детей взрослыми, исходящими из представлений о существовании внешних ограничений, обусловленных «пределами разумности».

Фактором, побуждающим писателей к созданию художественного мира детства, является потребность в поиске смыслов (или причин) событий, совершающихся в жизни человека (в том числе и самого автора произведения), и обусловлена стремлением выйти за границы общепринятых ценностных ориентиров, сформировавшихся благодаря жизненному опыту. Вот, например, как характеризуется переплетение «своего» и «чужого», необходимое для переоценки ценностей и достижения первоначальной «точки отсчета», в воспоминаниях главного героя романа О.Славниковой «2017»: «Ранние воспоминания человека имеют происхождение смутное и смешанное... Эпизоды, доступные памяти взрослого Крылова, отчасти состояли из рассказов родителей, отчасти из реставраций воображения: крупницы подлинного, безусловно своего не представлялись возможным... Только один эпизод был, будто нашатырем, пропитан реальностью... Собственно, с этого эпизода Крылов и помнил себя – осознавал себя как единую человеческую непрерывность... Методом сложных опосредований, каким владеет человеческая память, Крылов через прозрачность осознал, что никакое детство не бывает социалистическим, а бывает только особым волшебным домиком внутри стеклянного шара...» [Славникова 2006: 142, 143, 144, 145].

Мир Детства может сопровождать человека на протяжении всей его жизни, меняя статус *объективной реальности* на статус *субъективной ирреальности*, сохраняя при этом идеальный образ первого мироощущения. При этом индивид способен сужать или раздвигать границы собственного Мира Детства в пределах амплитуды колебаний его сознания в зависимости от социальных, этико-нравственных допущений, а также личностной системы ценностей.

Ощущение максимальной субъективности художественной реальности, как правило, неизменно присутствует в произведениях, персонажи которых размышляют о своем детстве. Так, в романе А.Аствацатурова «Люди в голом» читателю уже на первой странице предлагается исповедь ребенка, интерпретированная сознанием взрослого человека: «Мне с детства казалось, да и сейчас кажется, что я ненастоящий. Что я игрушка, в которую люди почему-то неправильно играют. Но это чувство пришло не сразу. Я с самого начала не доверял миру. Но, по правде говоря,

он чаще привлекал меня, чем отталкивал» [Аствацатуров 2009: 1].

В реальных ситуациях, выстраивая отношения с окружающими людьми, дети могут демонстрировать различные варианты поведения: агрессивный напор или сверхпокладистость, отчужденность или открытый интерес, ложное безразличие или заинтересованность, мнимую приобщенность к деятельности или встречную инициативу и т.п. Результатом подобных действий в каждой конкретной ситуации оказывается моделирование детьми отношений с окружающими людьми. В дальнейшем выработанные ими модели взаимодействия принимают устойчивую форму и начинают использоваться в различных типовых ситуациях.

В качестве иллюстрации демонстративного поведения ребенка, направленного на противодействие поступкам взрослых, вновь обратимся к роману О.Славниковой «2017»: «...Сколько ни добивались от него родители, почему он сделал ту ужасную вещь, – юный Крылов предпочитал отмалчиваться. Он-то ведь не спрашивал, почему они запрятали единственную тетушкину фотографию как можно дальше <...> хотя подозревал нечестную игру – желание больше не видеть человека, которого почему-то бросили одного. <...> Чувствуя, как давят на нос подступившие слезы, Крылов разорвал фотографию на клейкие клочки, часть из которых оказалась на полу. Затем он с трудом откупорил сырую форточку и выпустил тетушку из кулака, как маленькую птицу <...> Собственно, юного Крылова потрясло тогда не поведение родителей, а открывшаяся в нем самом способность совершать ужасные поступки. Впоследствии он развивал эту способность в школе и во дворе...» [Славникова 2006: 160–164].

Процесс выработки развивающимся сознанием устойчивой формы и отражается в художественном мире детства.

Одна из важнейших особенностей детского сознания, воспроизводимая художественной литературой, – его *конкретность*, склонность к передаче подробностей и деталей, при помощи которых и передается детская оценка мира. Процесс нравственного созревания – «взросления» – ребенка, как отмечают в своих рассуждениях Г.Ньюфелд и Г.Матэ, предполагает дифференциацию и интеграцию «элементов сознания: мыслей, чувств, импульсов, ценностей, мнений, предпочтений, интересов, намерений, амбиций», создавая тем самым почву для самоидентификации и осознания своей уникальности [Ньюфелд, Матэ 2012: 160–161].

Поэтому художественный мир детства чаще всего имеет ярко выраженный *натуралистиче-*

ский характер. Мир детства, воссоздаваемый в тексте, нередко представлен в хроникально-документальной форме, как увиденный автором в качестве участника-наблюдателя: «Более всего в детстве Верка боялась потеряться. Мать несколько раз забывала ее – на рынке, в магазине. Она никогда не брала девочку за руку. Поэтому, если шли куда-то, четырехлетняя Верка вцеплялась в материнскую юбку мертвой хваткой и бежала за ней повсюду, как собачонка... Этот панический ужас перед толпой чужих людей, которым дела нет до ее маленькой жизни, сохранялся в ней долго, да так и осел в душе, – неприязнью к большому скоплению народа...» [Рубина 2006: 103–104].

Натурализм «детской» картины мира соотносен с выражаемой в нем «наивной» точкой зрения. Наивность детей органична и естественна; она связана с тем, что дети воспринимают мир *впервые*, находясь в позиции первооткрывателя. В отличие от детской наивности, наивность взрослых является либо следствием интеллектуальной инфантильности, либо результатом сохранения детского взгляда на окружающий мир. Наивно-реалистически рассуждает о своем гипотетическом богатстве персонаж романа О.Славниковой «2017» Колян: «...Я с детства воображал, как буду богатым. Лежу, бывало, на бабкиной койке, перина на мне тяжелая, будто медведь, а я представляю: вот будет у меня драгоценный камень. Вынул его из кармана, и сразу – будто Президент! Почему нельзя быть богатым просто для себя? Так нет: банки, проценты, акции-облигации, контрольные пакеты, службы безопасности, костюмы с галстуками и белыми рубашками... Будто тебя с твоими деньгами втягивает что-то и крутит... Не понимаю я этого и не люблю» [Славникова 2006: 809–810].

Как уже отмечалось ранее, в художественном мире детства писатель создает для читателя многочисленные возможности виртуального «взаимоперемещения миров», которые, пересекаясь в точке события, образуют целостное аксиологическое пространство, тем самым позволяя читателю погрузиться в иную реальность. Репрезентирующий своё детство взрослый превращает субъективную действительность в действительность субъективно *ирреальную*, исходя при этом из фрагментов, которые сохранила его память, – наиболее ярких, эмоционально окрашенных событий как позитивного, так и негативного ряда. В этих воспоминаниях события нередко приобретают новое содержание и получают оценку, которая предполагает принципиальное переосмысление *сути* происшедших событий, что предполагает изменение смысловых акцентов и степени их значимости.

Тонко и филигранно рисует аксиологический компонент процесса развития сознания ребенка Д.Рубина в романе «Синдром Петрушки». Писатель показывает, как через призму времени осуществляется эволюция оценочных суждений одного из персонажей романа, что позволяет читателю чувствовать себя одновременно и в прошлом, и в настоящем: «...Интересно, что я помню день нашей с Петькиной первой встречи абсолютно отчётливо... с детства он был замкнут и скрытен – во всем, что не касалось главного: его зачарованности куклами, какой-то обезумелой погруженности, безжалостной – и я сказал бы, тиранической – влюбленности в ирреальное пространство кукольного мира.

Сейчас думаю: не была ли его тяга к выражению себя через куклу преодолением частичного аутизма, способом как-то обратиться к миру? Недаром он и сейчас совершенно преображается, когда берет куклу в руки...» [Рубина 2011: 24].

Дети фиксируют происходящие с ними события вербально в пространстве-времени *настоящего*, которое обретает причинный характер и делается вневременным, сохраняя при этом в памяти взрослого человека способность к заново-воспроизведению и заново-переживанию.

Вот как передается такая особенность детского мировосприятия в романе Д.Рубиной «Белая голубка Кордовы»: «Самое страшное в жизни, считала она [Жука], именно детали. Вот что с удовольствием она выкинула бы из своей детской памяти: тот день, когда впервые Ленуся поплелась одна на толкучку <...> Когда Жука стала всерьез волноваться за мать, та, наконец, возникла на углу улицы Пестеля, с полулитровой банкой, почти до половины заполненной... и Жука чуть не задохнулась от счастья: наверное, это постное масло! богатство! бесценное достояние!... И тут на Ленусю наткнулся мальчик с санками. <...> Полет банки к асфальту и фонтан маслянистых брызг – ярче и мучительней взрыва фугасного снаряда, – с тех пор всегда возникал в памяти Жуки в моменты невыносимого напряжения. Снег под ногами Ленуси вспыхнул янтарным горячим светом, а в ледяном углублении от полозьев скопилась лужица. Она как подрубленная рухнула на колени, и принялась локать из этой лужицы масло – жадно и быстро, как собака Полкан на их довоенной даче... И впоследствии ничего не перешибло в Жуке эту ужасную сцену» [Рубина 2012: 32–33].

Представленное в мире детства «настоящее» не соотносится напрямую ни с категорией «прошлого», ни с категорией «будущего», что позволяет писателям интерпретировать мир детства как неизменное вневременное целое, сохраняющее свою ценность или значимость – независимо

от коллизий, встреченных взрослым в дальнейшем на своем жизненном пути.

3. Принципы организации мира детства в художественном тексте. Ребенок в качестве *персонажа* художественного произведения появляется на довольно ранних этапах развития культуры и в фольклоре, и в литературе, и в живописи. Однако в этих произведениях, как правило, не показывались *качественные* отличия образа ребенка от образа взрослого (ребенок представлялся как «маленький взрослый»).

Формирование в литературных произведениях *художественного мира детства* стало возможным только на относительно зрелом этапе развития литературы, т.е. примерно в первую половину XIX в. Для создания этого мира искусством должен был быть освоен историзм в изображении действительности (дающий понимание своеобразия разных этапов развития как человечества в целом, так и конкретного индивида), накоплен определенный опыт воспроизведения внутреннего мира человека и его эмоциональных переживаний (связанный с эстетическими принципами романтизма), умение изображать и сопоставлять разные точки зрения, что обусловлено принципами реалистического восприятия действительности.

Важнейшим событием художественного мира детства является создание автором внутреннего мира ребенка. Замысел писателя подготавливает восприятие читателя к осознанию должностования идеально существующей картины мира, в которой явно или косвенно проступает созидательная направленность личностных устремлений ребенка, выраженных через интуитивную потребность в установлении и сохранении гармоничных взаимоотношений с окружающим миром.

По сути, изображая собственное (или чужое) детство, писатель воспроизводит некий *горизонт событий*, «оживающий» в личном прошлом того или иного человека. Детство в художественном мире произведения – это совокупность событий *личного* прошлого, увиденных с точки зрения (позиции) современности. Художественный мир детства есть путешествие *назад во времени*: это фрагменты *прошлого*, увиденные с позиции *настоящего* и осмысленные через призму личного опыта. Происходящее при этом «перемещение» горизонта прошлого к горизонту настоящего времени и их соединение в точке осознания (объединяющей позиции автора и потенциального читателя) становится возможным благодаря способности трансформирующей памяти – как автора, так и читателя – использовать личный опыт в качестве незримого моста, соединяющего различные этапы времени.

Становление в сознании ребенка ценностной картины мира характеризуется двумя взаимозависимыми процессами: процессом *инкультурации*, связанным с усвоением определенных культурных ценностей и норм, и процессом *выработки индивидуальной системы ценностных оценок*, связанным с формированием образца культурного поведения.

Оба процесса, представленные в художественном мире произведения, отражают отношение между ценностями, которые *декларированы* (т.е. существуют в конкретном социокультурном пространстве), и ценностями, которые *иницируются* индивидом на основе собственного жизненного опыта, поскольку всякая *общезначимая* ценность становится *действительно* значимой только в индивидуальном контексте [Бахтин 1986: 80–160]. Детский «неискушенный» взгляд на нормы и ценности, свободный от общепринятых во взрослом мире стандартов, подчас непреднамеренно раскрывает условность существующих ценностных представлений. В этой связи нам близка точка зрения Г.Риккерта, полагающего, что о ценностях следует говорить с позиции их *значимости*, а не существования [Риккерт 1998: 269–442].

Первый шаг в процессе активного освоения детьми существующих в окружающем мире смыслов и отношений, представлений и идей, воспроизведенный в художественном мире, – их «критическое *переосмысление*». По мнению К.Юнга, в процессе выделения и дифференцирования *особенного* из общего (*a priori* заложеного в наклонностях) ребенок реально прокладывает путь к будущему преобразению личности [Юнг 2003: 230]. Поскольку внутренние побуждения личности вступают в полемику с требованиями внешнего мира, процесс формирования мировоззрения оказывается сложным и противоречивым, в результате чего рождается истина, заново (впервые) открываемая ребенком, занимающая в ценностной картине мира собственное место.

Второй шаг, воспроизводящийся в художественном мире детства, – создание *собственной* оценки окружающего мира – интеграция (объединение) отдельных знаний, полученных в процессе приращения жизненного опыта. Дети способны не только к восприятию, но и ценностно-смысловой оценке событий и ситуаций. Восприятие ребенком смысла событий, фактов и явлений окружающей среды может иметь ярко выраженную субъективную оценку, отражающую его личностное отношение к внешним аспектам взаимодействия. Оставаясь наедине со своими представлениями о мире и о существующих в нем взаимоотношениях, ребенок склонен чаще

апеллировать к своим эмоциям, нежели к разуму или интуиции, а не к рассудку.

4. Аксиологическая сущность мира детства. Как было показано, в основе любого художественного мира находятся определенные ценностные отношения. В тех случаях, когда в литературном произведении создается *художественный мир детства*, ценностно-оценочные отношения становятся наиболее выявленными. В данном случае сам художественный объект – «мир детства» – по своей сущности является *аксиологическим*.

Базовое «целесолагание» детства как начала бытия человека заключается в овладении ребенком существующей в социуме системы ценностей и ценностных отношений. Исходным моментом формирования ценностных установок служит индивидуально-личностная готовность детей к их освоению и пониманию (смысл ценностей всегда отражает личностный характер и личностную ориентацию). С точки зрения З.Фрейда, личность взрослого формируется в раннем детстве и остается неизменной, а те или иные изменения, наблюдаемые в зрелые годы жизни, являются лишь незначительной модификацией, не затрагивающей глубинную структуру личности. По его мнению, уникальность судьбы индивида обуславливается воздействующими на субъективный мир чувств, эмоций, ощущений внешними реалиями, которые оказывают значительное влияние на формирование его ценностной ориентации [Фрейд 1989: 334–349]. Развитие аксиологического компонента личности ребёнка проявляется в способности сознания дифференцировать поступающую из окружающей среды информацию по степени её значимости, а все последующие «приращения» дополняют или корректируют сформировавшуюся в детстве систему ценностей, упорядоченность и полнота которой зависят от первоначально сформировавшихся ценностных установок.

Эта особенность формирования процесса личности ребенка часто воспроизводится в художественных текстах многими ситуациями, определяющими развитие сюжета. В первой статье мы уже приводили пример такого рода, когда анализировали произведение Ч.Айтматова. Приведем аналогичный пример из произведения 2000-х гг.: «Я решил сочинять собственные сказки, потому что те, что были в книжках, меня решительно не устраивали. В них все казалось скучным, нечестным и вызывало протест. Заранее было ясно, что положительные герои, эти наглые, смекалистые зайчики, белочки, коньки-горбунки <...> победят, в конце концов, злобных лис и волков, страшных великанов, разбойников, людоедов, победят Горыныча, и даже Кашея

<...>. Победители вызывали у меня почему-то раздражение, а вот побежденные, наоборот, — сочувствие и жалость. <...> И вот я захотел восстановить справедливость и помочь злодеям. В моих сказках все было наоборот. Отрицательные персонажи давали решительный отпор положительным [Аствацатуров 2009: 49–50].

В ценностном пространстве личности ребенка обнаруживаются сложные иерархические связи ценностных уровней и ценностных ориентаций, проявляющихся в повседневном поведении. Сферой поведенческих сценариев (а вслед за ними – и литературных сюжетов) становится интимное пространство (внутренний мир) ребенка, его ближайшее окружение – семья, личное пространство других детей – участников детского сообщества.

Процесс формирования системы ценностных ориентаций сопровождается жизненными коллизиями, в которых детям приходится ориентироваться – или самостоятельно, или с помощью взрослого, или в соответствии с ценностными критериями, которые приняты в качестве эталона в конкретном детском сообществе. В связи этим личностное самовыражение детей существенно отличается от аналогичной потребности взрослых: для ребенка важен *процесс*, в то время как для взрослого – *цель* и *результат* ее достижения. Осмысление аксиологической сущности мира детства предполагает исследование особенностей проявления внутреннего мира детей во внешней среде.

Освоение детьми системы ценностных отношений происходит одновременно с развитием нравственного сознания. Формирование в сознании ребенка ценностного восприятия действительности проходит несколько этапов: пассивное восприятие ситуации (безоценочное наблюдение), приобщение к системе ценностных отношений посредством следования примеру взрослых («научение»), воспроизведение способов поведения и общения в конкретных ситуациях (практическое применение усвоенных этических знаний), создание собственных ценностных ориентиров и следование им в типичных ситуациях (интериоризация). Выбор детьми тех или иных критериев поведения зависит от внешних условий (среды) и внутренних факторов (гендерная принадлежность, темперамент, характер, индивидуальность), оказывающих непосредственное воздействие на качественную составляющую системы ценностей.

Создавая собственную картину мира, дети актуализируют личностный потенциал, демонстрируют «самость» – свое независимое «Я». Ребенок должен научиться «переживать» себя, других, мир – воспринимать, понимать, осознавать, при-

нимать и «отпускать» событийную ситуацию, осуществлять анализ и синтез поступающей в его сознание разнообразной информации. Переживания отражают степень сформированности – на сознательном и бессознательном уровнях – основных психосоциальных связей и коммуникативных навыков, оказывающих комплексное воздействие на собственную картину мира и на отношение к нему. В данном контексте уместно привести аналогию с И.Кантом, который выделял несколько ступеней, разделяющих «Я» и «Мир»: постижение на уровне чувственности, постижение на уровне предметов, постижение на уровне событий (рассудок) и постижение на уровне ценностей и смыслов (разум) [Кант 1994: 13].

Зарождение и последующее развитие мира ребенка обусловлено взаимодействием двух «центров» – внутреннего «Я» и внешнего «Мира». Первый, обладая энергией саморазвития, целенаправленно воздействует на второй и расширяет его границы для того, чтобы, в свою очередь, занять в нем собственное уникальное место; второй «центр» в то же самое время раздвигает собственные рубежи, иницируя первый «центр» к активной преобразовательной деятельности и качественному саморазвитию.

В сознании детей критерии (в отличие от «устоявшегося» сознания большинства взрослых) оценки и ценностные ориентации периодически подлежат переосмыслению. Дети в соответствии с постоянно раздвигающимися границами познания и представлений о себе (процессом осознания себя как субъекта бытия), с углублением социального опыта, постоянно корректируют картину мира, что приводит к кардинальному изменению идеалов (зависящих в том числе и от *качества* отношений с другими людьми), сфер интересов, а также к пересмотру самооценки, манифестирующей их личность.

Вот как раскрывается процесс становления личности главного героя в романе Д.Рубиной «Синдром Петрушки»: «...Тем первым летом Петька увлек всю дворовую ребятню... Все лето <...> наш дворовой театр с утра до вечера с энтузиазмом репетировал и представлял комедии и сказки собственного сочинения. И как подумаю сегодня: нелюдимый, явно «проблемный» восьмилетний мальчик стал одновременно основателем, режиссером, художником и артистом пусть небольшого, но творческого коллектива с поистине моцартовским даром сочиняя тексты и мизансцены, терпеливо натаскивая тех, кому поручал куклу, заставляя безалаберных артистов снова и снова повторять движения и слова роли или делать оркестр...» [Рубина: 2011: 29].

На протяжении различных возрастных периодов смена ценностных ориентаций, систем ценностей и оценок может происходить многократно в зависимости от изменения среды, социального статуса и условий повседневной реальности. Это делает процесс освоения и воспроизведения детьми систем ценностей нестабильным и неустойчивым.

Так, реальные события в рамках художественного мира детства могут естественно перемежаться с фантастическими картинками: «Долгое время Вера считала это сном. Впрочем это и было сном, довольно часто повторяющимся: высокая, как заросли, – выше человека – трава, ряды растущая на покатоном склоне холма, и голый, с одной только желтой повязкой на голове, всадник выезжает в высокие эти заросли, и волнами, зелеными волнами пробирается внутри до кромки поля... А там разворачивает коня... <...> И с каждым новым заездом все быстрее и быстрее скачет конь, и все громче покрикивает, все веселее хохочет всадник... <...> Темно-зеленый всадник... – мчится прямо на них на огромном черном, с прозеленью, коне, и вот уже вплотную надвигается громада человека-коня, он наклоняется, выхватывает Верку из материнских рук и крепко целует девочку» [Рубина 2006: 54–55].

Особенностью представлений взрослого, реконструирующего свое детство, является то, что события детских лет подлежат сознательному «дублированию», в процессе которого он переосмысливает, «перепрочитывает» с позиции сформировавшегося мировоззрения как само сообщение из прошлого, так и его контекст. Взрослый, описывающий своё детство, иногда «приукрашивает», «сгущает» далёкую реальность для того, чтобы найти в ней объяснение или оправдание для себя.

5. Ценностно-смысловая позиция ребенка в художественном произведении. Художественный мир произведений, в которых писатели обращаются к изображению детей, ориентирован на раскрытии аксиологического содержания их жизнедеятельности.

В отличие от бытия человека любых других возрастов, бытие ребенка имеет уникальную особенность – априорную потенцию к созданию смыслов. Его бытие представляет собой совокупность реальностей и ценностно-смысловых структур социальной, психической, биографической, культурной и ментальной жизнедеятельности, которые способствуют развертыванию в индивидуальном процессе созидания личностного начала. «Родившись, – пишет Л.Н.Толстой, – человек представляет собой первообраз гармонии правды, красоты и добра» [Толстой 1964: 34], – вступающая в жизнь, ребёнок погружается в мир ценно-

стей и окружающее пространство становится для него прообразом бытия и собственной культуры.

«Естественное», «открытое» мировосприятие и связанная с ним ценностно-смысловая позиция ребенка в мире произведения обычно противопоставляются стереотипным, искаженным, ложным и корыстным представлениям «взрослых». Свободный от стереотипов и идеологических норм взгляд ребенка на окружающую его действительность создает по отношению к внешнему миру уникальную позицию вневходимости, позволяющую автору особым образом структурировать событийный мир произведения. Через исследование ценностно-мотивированного отношения ребенка к сформировавшимся в обществе нравственным ценностям проверяется их актуальность и востребованность, а также степень истинности.

Вот, например, как передается Д.Рубиной детское восприятие реальности героиней: «*Это наше... И это – тоже... – И маленький Захар никак не мог понять: почему храбрый лейтенант-орденоносец дядя Сёма не ворвется в дом к мародерам и не отнимет своего...!* – Ничего, отвечал тот на подобные вопросы, главное – дом никто не унес» [Рубина 2012: 78].

Мир детей и мир взрослых неизменно связаны между собой и одновременно противопоставлены друг другу. При этом они обнаруживают принципиальные различия, что неизменно отражается в способах восприятия мира, его понимания и осознания, в конечном итоге, – в его объяснении.

В создании художественного мира детства в произведении обычно участвуют по сути четыре разных, но связанных между собой персонажа: автор, герой-ребёнок (часто лично близкий автору), читатель и читатель-ребёнок (читатель в своем детстве), которые вступают между собой в несколько перекрестных диалогов – диалог автора и читателя, диалог детей-сверстников (героя-ребенка и читателя-ребенка), а также диалог представителей разных поколений (детей и взрослых).

На воспроизведенную в художественном мире произведения точку зрения ребенка, находящуюся в более или менее отдаленном «прошлом», наслаиваются позиции «сегодняшнего» автора и «сегодняшнего» читателя, в связи с чем можно подчеркнуть, что особенности мировосприятия и мироощущения ребенка и взрослого существенно различаются [Кондаков, Попкова 2010].

Взрослые, «извлекающие» из прошлого времени в настоящее время различные события, факты, явления, воссоздают картины детства, неизменно сопровождая их *рефлексивным анализом*, выявляя при этом причинно-следственные

связи и определяя их значимость (или, наоборот, не значимость) для последующих этапов своей жизни, тем самым придают воспоминаниям ценностно-смысловой характер: «Как всегда в таких случаях, из детского закутка памяти выплыл... Стоп! Чье это воспоминание: его или мамино? Она так подробно и так талантливо показывала ему всевозможных людей ее детства, что сейчас, спустя так много лет, он порою не может расплести их обнявшиеся воспоминания... Да мы просто одариваем друг друга воспоминаниями наших умерших матерей, подумал он <...> Так что впоследствии он не способен был отделить в памяти персонажи и события своего и мамино детства» [Рубина 2012: 67, 68, 80–81].

Вспоминая своё детство, взрослые могут заново переживать произошедшие события, но иначе, чем это было в их реальной действительности, при этом их сознание нацелено не на сам факт, а на рефлексивное (отстранённое во времени) воспроизведение.

«...Его беспощадная память хранила все в незыблемом порядке, как краски и инструменты в его мастерской, и при случае снимала с неожиданных, к слову или к мысли подвернувшихся полочек то одну, то другую картину того страшного дня...» [там же: 117].

Взгляд «со стороны» позволяет описывать восстановленные картины с *разных ракурсов*: «какие чувства испытывал я в то время» и «какими эти переживания мне видятся теперь»; «что явилось причиной появления этого события в моей жизни» и «какие события предшествовали этому фрагменту жизни», «значение этого события для моей последующей жизни» и «обнаружение “следов” этого события в моей настоящей жизни» и т. п. Поэтому не случайно детские воспоминания нередко предстают перед читателем в форме «сна» героя (классический пример – «Сон Обломова»), в котором реальные события переплетаются с фантазией или предстают как открытие героя.

На наш взгляд, содержание картины мира в интерпретации детей значительно глубже и разнообразнее, чем существующие о ней традиционные обыденные и научные представления. Для детей создаваемая ими реальность представляется *настоящей* жизнью, и эта особенность лежит в основе создаваемого в литературе художественного мира детства.

Мир детства отличается особой универсальностью, особым типом организации художественного пространства-времени: фантастическое сочетается в нем с наивно-реалистическим, «невозможное» неотделимо от «возможного», прошлое часто неотделимо от настоящего и потенциального будущего. Важнейшей его особенно-

стью является воплощенная в нем особая ценностная структура: он создается в виде художественной рефлексии взрослого человека на личное субъективно переживаемое прошлое, но воспроизводимое в нем сознание детей, наоборот, оказывается нерелексивным; нормы разрушают ценности, а ценности – нормы.

Художественный мир детства существенно отличается от художественного мира, связанного с изображением взрослых. В произведениях русской литературы художественный мир детства открывается перед читателем как сфера жизненных коллизий и переживаний ребенка, вызванных нарушением морально-нравственных норм по отношению к ним и окружающей действительности. При этом детское сознание не стремится и не способно что-либо изменить в данном мире.

Список литературы

Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. Цикл популярных лекций-очерков с приложениями: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 592 с.

Аствацатуров А.А. Люди в голом. М.: AD MARGINEM, 2009. 304 с.

Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М.: Искусство, 1986. 321 с.

Кант И. Критика способности суждения / пер. с нем. М.: Чоро, 1994. Т.5. 414 с.

Кондаков Б.В., Попкова Т.Д. Мир детей: мифологический аспект самобытия // Известия Уральского государственного университета. Сер.1. Проблемы образования, науки и культуры. №4(81). Екатеринбург, 2010. С.174–187.

Кондаков Б.В., Попкова Т.Д. Художественный мир литературы и феномен детского мирознания. Статья первая // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. Вып.4(16). С.130–143.

Ньюфелд Г., Матэ Г. Не упускайте своих детей / пер. Е.Петровой, А.Абрамовой. М.: Ресурс, 2012. 384 с.

Риккерт Г. О системе ценностей. Киев: Ника-Центр, 1998. 482 с.

Рубина Д.И. Белая голубка Кордовы. М.: Эксмо, 2012. 544 с.

Рубина Д.И. На солнечной стороне улицы. М.: ЭКСМО, 2006. 384 с.

Рубина Д.И. Синдром Петрушки. М.: ЭКСМО, 2011. 432 с.

Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // К философским основам современной педагогики. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/> (дата обращения: 12.05.2012).

Санаев П.В. Похороните меня за плинтусом. М.: АСТ, 2010. 283 с.

Славникова О.А. 2017. М.: АСТ, 2006. 544 с.

Толстой Л.Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? // Собр. соч.: в 20 т. М.: Худож. лит., 1964. Т.15. С.10–36.

Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Мысль, 1989. 548 с.

Юнг К.-Г. Воспоминания, сновидения, размышления. Минск: Попурри, 2003. 495 с.

Юханссон И. Особое детство. Снаружи – состояние там или здесь: Введение в большую тайну. URL: http://www.childneurologyinfo.com/education-text-the_special_childhood3.php (дата обращения: 15.06.2012).

THE ARTISTIC WORLD OF LITERATURE AND THE PHENOMENON OF CHILDREN'S PERCEPTION OF THE WORLD

Article second

Boris V. Kondakov

Professor of Russian Literature Department
Perm State National Research University

Tatyana D. Popkova

Reader of Social Work Department
Perm State National Research University

The first article (Iss.4(16), 2011) was devoted to the principles of research of the artistic world in an artistic work and to the reconstructed by the author artistic reality seen from the child's point of view. The second article proposes the method of analysis of the artistic world of an artistic work on the data of the research of the specificity of the artistic world of the childhood in the Russian prose of the XX-XXIst centuries (D. Rubina, O. Slavnikova, P. Sanaev, A. Astvatsaturova, K. Chudakova and others). It is argued that by the description of the inner world of a child the writers reconstruct an axiological aspect of a person's development.

Key words: artistic world; inner world; the world of childhood; picture of the world; literature for children; axiological position; being of a child; childhood axiology.