

## КАТРИОНА КЕЛЛИ

## Реплика автора

Писание статьи — в отличие от работы над книгой — похоже на бросание камня в очень глубокий колодец. Как говорит пословица, истина может находиться на дне, однако ты редко слышишь эхо. Поэтому я благодарна редколлегии «Антропологического форума», организовавшей данную дискуссию и предоставившей мне возможность ответа. Для человека, который много занимался относительно далеким прошлым, столкновение с подопечными, о которых ты писал в своем тексте и которые являются живыми и по счастью владеющими даром речи, оказывается стимулирующим, хотя и призывающим к скромности.

В своем ответе я ограничусь общими сообщениями — реплики, посвященные частностям, будут скучноватым чтением<sup>1</sup> — и буду говорить о проблемах, поставленных в вопроснике. Прежде всего, обратимся к перспективе **‘инсайдер’ versus ‘чужак’** (outsider). В данном вопросе между участниками дискуссии существует целый ряд расхождений, причем некоторые (например, Вера Каплан) считают, что точка зрения **‘другого’** может быть даже полезной в том,

Катриона Келли  
(Catriona Kelly)  
Оксфордский университет,  
Великобритания

---

<sup>1</sup> Одна или две поправки представляются уместными, поскольку они относятся к области научной этики. Андрей Топорков в своем ответе на второй вопрос жалуется, что *«фрагменты из интервью даются со ссылками на архив, явно недоступный большинству читателей, но при этом не сообщается пол, возраст, характер занятий, уровень образования, место жительства интервьюируемого»*. Изначально «Школьный вальс» содержал в приложении точный список информантов, точные даты и места рождения, занятия родителей и другую основную биографическую информацию. Все это было изъято на стадии верстки с тем, чтобы сократить и без того обширную статью до приемлемых размеров. Биографическая информация стала доступной с октября 2004 г. на веб-сайте подержанного фондом Leverhulme проекта «Детство в России, 1890–1991: социальная и культурная история» ([www.mod-langs.ox.ac.uk/russian/childhood/](http://www.mod-langs.ox.ac.uk/russian/childhood/)). В полном объеме архив интервью (насчитывающий на сегодняшний день около 300 пленок с записью свыше 100 информантов) в свое время будет доступен в онлайн-овом режиме. Что же касается замечаний Александра Белоусова об «ошибках», замечу следующее: 1. А. Ройтман — дирижер оркестра, исполнявшего музыку к «Первокласснице», а не режиссер картины; будучи близорукой, я допустила ошибку, смотря видеозапись (что было легко сделать, поскольку титры имитируют почерк, то есть написаны не очень четко). 2. У меня нет привычки цитировать материалы понаслышке; и 3. Я описала бы «Дети пишут стихи» Глоцера (с которой знакома по экземпляру Британской библиотеки) как аннотированную антологию или критическую работу о детской поэзии, а не как исследование, как и «От двух до пяти» Чуковского.

что касается повседневности, тогда как другие (например, Андрей Топорков) подчеркивают опасности, которые таит позиция чужака. Моя точка зрения располагается где-то посередине между этими двумя позициями. Прежде всего, многое зависит от того, какого ‘инсайдера’ и какого ‘аутсайдера’ мы имеем в виду — знает ли он или она данное общество (и ситуацию) поверхностно или глубоко, восприимчив ли он (восприимчива ли она) к новым культурным ситуациям. Для некоторых наблюдателей различие является по сути своей отталкивающим; для других, наоборот, «заграница» ценится именно потому, что отличается от того, что происходит дома<sup>1</sup>. И тем не менее существуют наблюдатели, которые на самом деле заинтересованы в том, чтобы погрузиться в то, что видят, и понять ситуацию «изнутри». Подобные наблюдатели свободно могут обсуждать ситуации, свидетелями которых они стали (скажем, работа по дому, поведение на службе или в ситуации неформальных отношений), с той же авторитетностью, что и исконные обитатели данного общества<sup>2</sup>. Чужаки могут хуже *исполнять* культурные роли — становясь предметом насмешек, не справляясь с практическими трудностями или совершая «ужасные» промахи в этикете. Однако они могут со временем начать понимать все это лучше, просто потому, что стремление избежать унижений и страданий требует усилий. Существует прямая лингвистическая аналогия: речь человека никогда не будет звучать вполне «естественно», когда он говорит на чужом языке, однако он может эффективно описать правила данного языка (в конце концов, первая русская грамматика была написана по-латыни немцем и опубликована Оксфордским университетским издательством<sup>3</sup>). Тот факт, что эта проблема кажется столь острой в контексте русской культуры, по всей

- 
- <sup>1</sup> Примеры первого типа включают английских путешественников в Россию в начале Нового времени (Джайльс Флетчер, Ричард Тербервиль и др.); здесь видно протестантское раздражение по поводу привычек местных жителей, связанных с идолопоклонством, пьянством и нарушением супружеской верности. Прославленные примеры второго типа — симпатизирующие большевизму посетители России первых лет Советской власти, о которых упоминает Бен Эклоф, — Бернанд Шоу и Джон Дьюи.
- <sup>2</sup> В дореволюционную эпоху такими чужаками являлись относительно долго жившие в России Морис Беринг или Роти Ренолдс; в качестве примера из сталинской эпохи можно вспомнить Фреду Атли [Baring 1922; Reynolds 1913; Utley 1949]. Книга Ренолдса содержит, например, очень любопытные наблюдения об устройстве русского жилищного пространства, а также об отношениях со слугами, таких, которые редко фиксируются в дневниках и воспоминаниях русских. В книге Атли имеются ценные описания посещений врача, жизни в новой квартире 1930-х гг., а также взаимоотношений на работе (она намеренно плохо говорила по-русски, чтобы ее не заставили произносить политические речи). Такое долгосрочное пребывание в России опять стало возможным с конца 1950-х гг.; оно является типичным для биографий британских и американских русистов в возрасте до 70 лет.
- <sup>3</sup> HEINRICI WILHELMI LUDOLFI GRAMMATICAE RUSSICAE QUAE CONTINET Non tantum praecipia fundamenta RUSSICAE LINGVAE, Verum etiam Manuductionem quondam AD GRAMMATICAM SLAVONICAM. Oxonii, E Theatro Sheldoniano, A. D. MDCXCVI. Об истории этой книги см.: [Stone 2005].

вероятности, является реликтом относительной непроницаемости данной культуры для чужаков в советское время. С одной стороны, это означало, что даже поверхностные комментарии, принадлежащие «чужакам» (скажем, отчет посла о путешествии по черноморским курортам), вызывали исключительный интерес в культурах этих чужаков. А с другой — среди культурных «инсайдеров» была распространена точка зрения, согласно которой иностранцы прозябают в невежестве относительно всех тех важных вещей, которые касаются советской и, шире, русской культуры. Подобные взгляды еще не исчезли окончательно. Возьмем, например, замечание Александра Белоусова о том, что упоминание «Старо-Кузнецка», взятое слово в слово из опубликованного архивного документа и имеющее в виду район Сталинска (позднее Новокузнецка), который считался до конца XX в. особой территориальной единицей, отражает присущее иностранцу гротескное непонимание русской географии.

В то же время, когда речь идет о недавнем прошлом (в отличие от прошлого отдаленного, о котором пишет Клаудио Ингерфлом), а также о такой вещи, как детский опыт, который не мог быть пережит чужаком непосредственно, «аутсайдеры» оказываются в невыгодном положении. Тем не менее некоторые аспекты детского опыта обладают достаточной степенью универсальности (игры, изучение языка), а кроме того, достаточно конкретные пересечения между такими важными институтами современных (modern) индустриальных и постиндустриальных обществ, как школы и приюты, позволяют нам ощутить общность нашего опыта. К тому же «чужаки» могут лучше, чем «инсайдеры», выполнить процедуру, которую сторонники деконструкции привыкли называть «децентрированием субъекта». Как отметил Кирилл Кобрин в начале своих интересных размышлений о собственных детских годах, *«невозможно написать о чужом детстве. Только о своем»* [Кобрин 2000: 24]. Когда отношение к детству оказывается таким в высшей степени индивидуалистическим, чужой опыт, по всей вероятности, покажется подозрительным. И действительно, некоторые из «инсайдеров», принявших участие в дискуссии, кажется, впадают в логическое противоречие, одновременно критикуя использование материалов устной истории, поскольку она превращает аналитика в жертву неverified ретроспективных свидетельств, и предлагая свои собственные ретроспективные свидетельства в качестве авторитетных альтернативных источников, демонстрирующих то, почему информанты, высказывания которых приводятся в «Школьном вальсе», ошибочны.

В любом случае социальные процессы редко интерпретируют-

ся на сознательном уровне теми, кто переживает их непосредственно. Как подчеркивает Александра Пиир, анализ всегда до некоторой степени дистанцирован от той человеческой ситуации, в которой делались признания. Существует утрата контекста, отсутствие внимания к тому, что интервьюер и его собеседник принимают в качестве естественного — что, следует добавить, может оказаться невозможным, даже если интервьюер сам анализирует материал, поскольку тот, кто организует разговор, и тот, кто его приводит для того, чтобы продемонстрировать поглощенность говорящего той или иной конкретной темой или мыслью, в основе своей решают разные задачи.

Может быть, этот зазор между тем, как люди вспоминают свое детство в дружеском разговоре, и тем, как о нем принято говорить «печатно», а не сама по себе точка зрения «чужака» и объясняет то чувство отчуждения (а в паре случаев откровенного раздражения), которое пережили некоторые из участников дискуссии, читая статью, и проанализировать и объяснить которое очень занятым образом попытались Елена и Александр Лярские. Кроме того, я подозреваю, что это чувство отчужденности нарастало из-за другого различия между «инсайдером/аутсайдером» — а именно, разрыва между детским опытом и опытом взрослой жизни. Я совершенно согласна с Лярскими, что детские интерпретации социальных отношений отличаются от истолкований взрослых. В одной из своих статей Лев Выготский рассказывает об эксперименте, когда взрослый человек был приглашен на встречу с психологом, занимавшимся проблемами образования; через некоторое время психолог извинился и покинул комнату, а поведение приглашенного стало предметом скрытого наблюдения. Человек начал хватать письма и книги и заглядывать в них. Сам Выготский рассматривал эту ситуацию как инфантилизацию поведения взрослого через механизм утраты. Однако это именно точка зрения взрослого. Оказавшись в подобной ситуации, дети совсем не обязательно почувствовали бы испуг. На вопрос о том, почему они смотрят по сторонам, они легко могли бы ответить, например, что им скучно. Забота действующего из лучших побуждений взрослого о благополучии детей, беспокойство о том, чтобы дети не испытывали дискомфорта, на самом деле может исказить картину того, как дети на эмоциональном уровне истолковывают свой опыт — дети, которые подчас выказывают поразительную способность как к *хладнокровию*, так и к шумному проявлению страданий.

История повседневности всегда является аналитической, делая бессмысленной (как указывает Дэвид Рансел) **бинарную оппозицию «анализа» и «нарратива»**, о которой идет речь в

последнем вопросе. В то же время текст, открытый детскому воображаемому опыту, должен, с моей точки зрения, быть нарративом иного рода, чем, скажем, политическая история сталинской эпохи. На каком-то уровне он должен быть (в творческом смысле слова) «наивным» — в той же степени репрезентирующим, сколь и объясняющим. Это не имеет ничего общего с «беллетристикой», которая, в отличие от историографии обладает полным правом вообще отказаться от ретроспективности, подавая себя в качестве якобы подлинной репрезентации опыта, того, как он формировался в действительности. Однако мы имеем здесь дело с жанровым столкновением особого рода, когда две нарративные разновидности бросают друг другу вызов, из-за которого, как я думаю, некоторые из участников дискуссии испытали дискомфорт, читая мою статью. Альтернативной представляется попытка представить воспоминания антологически, без вторжения аналитика, хотя это и не может заставить нас полагать, что мы неизбежно становимся ближе к информантам. В коротких цитатах повторы и колебания в речи информанта, быть может, легче воспроизвести, чем в публикациях, построенных в формате «истории жизни»<sup>1</sup>.

Чувство отчужденности, спровоцированное попыткой посмотреть на детство аналитически и при этом *изнутри*, также может оказаться фактором, определяющим отношение целого ряда участников дискуссии к **устной истории как источнику изучения повседневности** (см. последний вопрос, поставленный «Форумом»). Я признаю необходимый скептицизм по отношению к устной истории, однако соглашусь с Дэвидом Ранселом, что подобный скептицизм уместен и в отношении письменных документов, кто бы ни был их автором. Рассматривать устные материалы или письменные тексты, создателями которых являются непрофессиональные и/или политически подозрительные авторы, в качестве годных для анализа прежде всего риторических структур, в то же время придерживаясь позиции классического позитивизма, когда авторами оказываются, скажем, русские писатели-классики или знаменитые ученые, — значит впадать в весьма специфическую разновидность исторической пристрастности, а также воскрешать «снисходительность потомства» на новый лад.

Так, устная история позволяет нам выйти за пределы точки зрения тех, кто оказался успешен в системе образования — любой автор «Антропологического форума» по определению является таковым. Я, конечно, признаю существование аль-

---

<sup>1</sup> Об исключительно важной роли транскрипций см.: [Frisch 1990].

тернативных, более оптимистичных точек зрения на школу некоторых учеников (о чем напоминают Андрей Топорков, Евгений Добренко, Бен Эклоф, Вадим Баевский, Софья Лойтер и др.). Однако опросы свидетельствуют о наличии группы (не очень широко представленной в письменных источниках), рассматривавшей школу в качестве отчуждающей и скучной<sup>1</sup>. Наверное, Бен Эклоф совершенно прав, говоря о том, что советская образовательная система обладала большей социальной мобильностью, чем американская<sup>2</sup> (хотя социальная мобильность была, вероятно, ниже в 1960-е и 1970-е гг., чем в раннесоветскую эпоху). Тем не менее внешне социально нейтральная, чисто меритократическая система, существовавшая с середины 1930-х гг., несомненно, ставила детей тех, кто получил высшее образование и ценил книжную культуру, в более выгодные условия. Насколько они были выгоднее, трудно сказать наверняка, учитывая отсутствие национальных экзаменационных комиссий, так что различия в стандартах оказались скрытыми (пятерочный ответ в одной школе мог оцениваться на тройку в другой), а также учитывая, что школы не сравнивались на основании того, что сейчас называется критерием «добавленной стоимости» (попытка рассчитать, насколько эффективно школа занимается образованием детей из неблагополучных семей). Однако свидетельства конца 1940-х гг. из материалов Академии педагогических наук о весьма низких образовательных стандартах в деревенских школах отчетливо демонстрируют те препятствия для образовательного прогресса, с которыми сталкивалось значительное число советских детей (хотя эта группа и была меньшинством)<sup>3</sup>.

Я принимаю утверждение Ларри Холмса о том, что исследователи-чужаки часто обращают внимание на то, что является нефункциональным для изучаемых обществ. Если посмотреть на общие исторические труды по истории России, мы обнаружим, что дети фигурируют здесь в контекстах социальной анонии:

- 
- <sup>1</sup> В недавней работе, посвященной детскому чтению, я также выделила реакции, зафиксированные при помощи методов устной истории у информантов, выросших в пролетарских или деревенских семьях. См.: [Kelly 2005].
- <sup>2</sup> Конечно, международное исследование, проведенное несколько лет назад, очень низко оценило Соединенные Штаты по шкале социальной мобильности в сравнении с другими европейскими странами. Можно предположить, что «американская мечта» остается живучей благодаря недавним иммигрантам, которые видят, что их дети — с точки зрения образовательного уровня и размеров зарплаты — оказываются в лучшем положении, чем они сами.
- <sup>3</sup> См. «Материалы по экспедиции в Борский район Горьковской области за 1947», РАО НА ф. 32 оп. 1 д. 119, л. 3 (в котором зафиксирована серьезная нехватка преподавателей естественных наук в сельских школах), 1.12 (где приведена цитата из работы ученика, в которой говорится, что «через усища проходит углекислый газ в листок. Там он разлагается и превращается в жиры (так!)», 1.28 («у насекомых две пары ног»)).

*«детские лагеря, беспризорники, дети врагов народа, дети кулаков, дети заклеянных позором родителей»* [Everyday Stalinism 1999: 282]<sup>1</sup>. В данной перспективе устная история может истолковываться как способ обнаружения «вопиющих фактов», которые скрывала пропаганда<sup>2</sup>. Однако если дать информанту возможность высказать то, что он хочет, картина часто оказывается иной. Например, там, где речь заходит о таких советских «тотальных институтах», как приют, устные свидетельства вносят важные коррективы в архивные данные, такие как отчеты, именно потому, что устные свидетельства рисуют позитивную картину отношений между администрацией и ее подопечными, указывая на то, что достаточно большое число представителей администрации делало все возможное, чтобы помочь детям в очень тяжелых обстоятельствах (см. например, Oxf/Lev SPb-02 PF1-4). Я не удивилась бы, если интервью, посвященные школе, дали бы сходную картину. Однако полученные в ходе интервью данные об опыте, полученном людьми из рабочего класса в советской школе сталинской эпохи, свидетельствуют о широко распространенных скуке и фрустрации. Интервью, проводившиеся в Перми, которых я не видела, когда писала статью, подтверждают это общее впечатление.

Конечно, эти реакции не являются одинаковыми: они не только варьируются от человека к человеку, но могут меняться с течением времени, в конкретной биографии или от эпохи к эпохе. Замечание Андрея Топоркова о решающей роли, которую играет старение, является уместным. Темпоральный контекст работает и по-другому. Типичной является ситуация, когда респонденты, учившиеся в школе в 1930-х и 1940-х гг., как отмечает Борис Фирсов, вспоминают школу в качестве убежища от ужасных условий дома (перенаселенность, голодное существование или даже хуже) и в качестве центра культуры, иначе едва ли доступной в это время. Я убеждена, что Софья Лойтер права, когда она говорит о том, что отношение к школе как убежищу и «храму культуры» существовало дольше в деревнях, чем в городах; быть может, это отношение оставалось более устойчивым в провинциальных центрах, чем в больших городах.

---

<sup>1</sup> Указатель включает и более нейтральные категории, такие как «воспитание», «детское обеспечение», и на самом деле проблематика данного исследования оказывается шире, чем указывают приведенные рубрики. Однако расстановка приоритетов является типичной для западной социальной истории.

<sup>2</sup> Элементы подобной точки зрения очевидны в [Engel, Posadskaya-Vanderbeck 1998]; в этом (во многих отношениях очень интересном) томе устных автобиографий женщин вопросы вроде «Когда вы в первый раз сделали аборт?» обладают тем же ритуальным характером, как и вопросы типа «Когда вы вступили в партию?» в советских записях устных свидетельств.

Конечно, я абсолютно принимаю замечание Бена Эклофа о позитивной реакции многих на структурированность образования. В 1920-х гг. были учащиеся, у которых «дальтонский план» и ученическое самоуправление вызывали скуку (хотя другие и любили подобные вещи); конечно, существовали учащиеся, которые, когда были восстановлены в правах академические ценности, оказались в своей стихии. Среди мемуаристов, говорящих о 1930-х гг., можно упомянуть Давида Самойлова или Якова Авидона, позднее попавшего в лагерь, но испытывавшего чувство постоянной благодарности за то образование, которое он получил в 1930-х гг. [Kent 1997: 185, 187, 188]. Относительная немногочисленность подобных позитивных оценок, когда дело доходит до системы школьного образования в постсталинскую эру, может объясняться постромантической аутомифологизацией данной эпохи — «как альтернативная личность, как подлинный индивидуалист, я, конечно, не любил школу». Это также связано с хорошо известным парадоксом: советские граждане начали чувствовать все большую неудовлетворенность по мере улучшения жизненных стандартов (и институционального снабжения)<sup>1</sup>. И тем не менее, несмотря на подобные скрытые мотивы, следует учитывать возможность того, что информанты на каком-то уровне оказываются точными, когда описывают неудовлетворенность своим школьным опытом. Как подчеркивает Ларри Холмс, именно при описании эмоциональных реакций источники устной истории являются наиболее убедительными.

Я подчеркнула бы, что тем чувством, которое я пыталась описать, являлась именно неудовлетворенность. Цель статьи заключалась, конечно, не в том, чтобы ставить под сомнение достижения советской школы середины 1930-х — конца 1980-х гг., давшей огромному количеству учащихся глубокую академическую подготовку, в особенности по математике и естественным наукам. Многое можно было бы сказать в пользу зубрежки: она не обязательно была отупляющей, как, ссылаясь на собственные воспоминания, демонстрирует Вадим Баевский; она давала ученикам базисные знания, от таблицы умножения до правописания, от грамматических правил до знаменитых стихов. Родители конца XX в. во многих странах (и не только русские эмигранты, которых упоминают Вера Каплан и Фран Марковиц) были склонны считать, что их дети хуже образованны, чем

<sup>1</sup> Можно сравнить высказывания, посвященные советским яслям и детским садам: их снабжение было щедрее и нередко лучше, чем в первые три десятилетия Советской власти, однако родители — по крайней мере из культурных семей — больше жаловались по этому поводу. Возьмем, например, [Мухина 1969] или заметки, печатавшиеся в *Неделе* в 1960-х, 1970-х и в начале 1980-х гг. Что касается индивидуализма, вспомним иронические заметки Александра Жолковского [2003] о ненависти к школе как о социальном клише.



они сами, однако у этого ощущения среди русских, чьи дети пошли, например, в американские школы, существовали некоторые объективные основания. Равным образом я не стремилась к тому, чтобы приукрашивать клише российских реформаторов образования («школа калечит детей») или говорить о том, что школа была микрокосмом «тоталитарного» общества (термин, который я — как и многие западные специалисты по советской системе начиная с семидесятых годов — всегда помещаю в кавычки)<sup>1</sup>.

Этот последний момент стоит подчеркнуть, поскольку, кажется, не все участники дискуссии поняли основную мысль статьи. В «Школьном вальсе» не проводится различий между (хорошей) английской школой 1960-х и 1970-х гг. и (плохой) русской школой. Напротив, я демонстрирую аналогии. В статье прямо говорится о том, что английские школы навязывали контроль со стороны взрослых так же, как и русские; для них столь же характерны «дисциплинарные практики». Можно было бы добавить, что телесные наказания были лишь очень недавно официально запрещены в британских школах, хотя конечно, не применялись ни в одной их тех, в которых я училась. В этом отношении советские школы фактически являлись более цивилизованными.

«Телесный этос», который я описываю, является специфичным для школ как институций; он не имеет ничего общего с «1984» Оруэлла. Можно было бы начать с того, что дети почти не фигурируют в «1984»<sup>2</sup>, а там, где появляются, они не выступают в качестве жертв, «травмированных» отчуждающей системой. Героиня книги Джулия говорит: «Все дети — свиньи» (часть вторая, гл. 7) [Orwell 1990: 171]: они со страстью участвуют в деятельности детской организации «Шпионы», доносят на родителей и т.д. Даже если считать, что в моей статье дети занимают субъектную позицию несчастных обитателей Океании, аналогия не работает. Как всем известно, Оруэлл описывал общество, где люди постоянно находятся в поле достижимости «телеэкрана», который одновременно транслирует и фиксирует — *surveillance universale* Фуко, ставшая электронной. «Школьный вальс», в свою очередь, рисует портрет общества, где «закрывание глаз» стало повальным, поскольку у учителей нередко была слишком большая нагрузка

---

<sup>1</sup> Термин «тоталитаризм», по всей вероятности, является более распространенным на сегодняшний день при разговоре о России внутри самой России, чем на Западе; см., например: «Тоталитаризм» как теоретическая рамка: попытки ревизии спорного понятия [Гудков 2004: 362–446].

<sup>2</sup> Может быть, Андрей Топорков имел в виду роман Набокова «Под знаком незаконнорожденных», сюжет которого действительно разворачивается вокруг убийства ребенка репрессивным, «тоталитарным» режимом?

ка, чтобы заниматься еще и поддержанием дисциплины (например, на переменах), или потому, что они были намеренно заинтересованы этого не делать. Ключевым словом, употребленным в начале статьи, было «сговор». В качестве модели использовалось не «насилие и сопротивление», но сотрудничество. Термины Ларри Холмса — нестрогое следование требованиям порядка и гуманизация — ухватывают то, что я имела в виду.

В «Школьном вальсе» не описывается сообщество, обитатели которого обычно подвергались устрашению и травмированию (хотя я и останавливаюсь на шоковом эффекте, переживавшемся тогда, когда ребенок впервые попадал в школу). В статье речь идет об обществе, в котором люди иногда чувствовали недоумение и раздражение, но равным образом могли внезапно обнаруживать источники интереса (о чем сообщают рассказы учителей, которым удавалось заинтересовать наиболее толковых учеников устными опросами). В отличие от Евгения Добренко, я действительно считаю, что «школа» как институция, а не просто собрание людей, на самом деле «существовала» в субъективном смысле: дети рассматривали ее в качестве значимой сферы опыта. Интересные исследования Алисон Джеймс о десяти- и одиннадцатилетних детях показали, что они делят время вне школы на целый ряд разнообразных категорий: «Играть с друзьями, играть на компьютере, смотреть телевизор, спать», однако при этом рассматривают школу более или менее целостно, недифференцированно [James 2002]. Как говорит одна из девочек, «Эйми», «УЖАСНО, УЖАСНО, УЖАСНО, УЖАСНО, УЖАСНО, УЖАСНО, УЖАСНО, УЖАСНО, УЖАСНО, УЖАСНО, УЖАСНО, как бы я хотела, чтобы этой штуки не было». Однако школа — это не только «ужасно, ужасно, ужасно»: она являлась институцией, предполагавшей перерывы в рамках рутины (даже информанты Джеймс упоминают «спорт» и «игры»), а кроме того, всегда была объектом импровизаций и модификаций. В одно и то же время школа подавляла и могла не приниматься в расчет — поскольку в долгосрочной перспективе в памяти более прочно остаются отношения с людьми, чем корпоративные ценности. Виньетка, нарисованная Еленой и Александром Лярскими, убеждает в этом: *«Когда мы клали кнопки на стул учителю или прятали на его рабочем столе журнал, нас не интересовали глобальные структуры социального взаимодействия. Нам просто не нравилась конкретная „русичка“»*.

Как бы то ни было, все мы согласны с тем, что реальная школа оказывалась совсем не похожей на то, что описывалось в учебниках по педагогике. Софья Лойтер совершенно права, когда пишет: *«Трудно согласиться с тем, что опрос, ежедневная проверка знаний на уроке рассматривается как „идеаль-*

ное проявление социалистического соревнования и коллективной гармонии «». Конечно, учащиеся не рассматривали «опрос» таким образом. Однако я и не говорила, что это так. Цитируя данный фрагмент, Софья Лойтер выпустила важнейшее слово — «официально». Как подсказывает это слово, я не описываю реальность советского урока в постсталинскую эпоху, а парафразирую поведенческие модели, предложенные такими специалистами по педагогике, как Шимбирев и Перовский, которые на самом деле говорят об «опросе» как об упражнении в самокритике.

Я не претендую на то, что «Школьный вальс» исчерпывает такой предмет, как «школьная жизнь», понятый в широком смысле. Как указывают все участники дискуссии, существуют темы, которые или не затрагиваются, или затрагиваются недостаточно: роль преданного своему делу учителя (Вадим Баевский предложил очень интересное и трогательное описание такого творческого подхода к преподаванию исходя из своего личного опыта) или роль школьной программы, а в особенности то, как она менялась в 1960-х гг. У меня никогда не возникало желания следовать лютеровскому «Я здесь стою и не могу иначе», и я была рада возможности продумать еще раз некоторые из положений и обобщений, которые сделала. В расширенную версию статьи, которая является главой моей истории русского детства в XX в., «Детский мир», я включила разделы об учителях, учебных планах, влиянии родителей, а кроме того, гораздо больше внимания уделила разнообразию реакций школьников в соответствии с возрастом, социальным положением и эпохой. В «Детском мире» я гораздо более подробно говорю о семейном воспитании, обращая внимание на то, что Виталий Безрогов назвал тем способом, которым *«советские родители призывались быть строгими воспитателями гражданина Страны Советов, а не „интеллигентского хлюпика и тунеядца“*», так что школьное образование могло подчас выступать в качестве продолжения домашней жизни, а отнюдь не контраста по отношению к ней. Мне остается еще раз поблагодарить всех участников дискуссии за интересные замечания, которые я постараюсь учесть в своей монографии, а также «Антропологический форум», сделавший возможным этот замечательный опыт «совместной антропологии».

### Библиография

Гудков Л. Негативная идентичность. М., 2004.

Жолковский А. Эросипед. М., 2003.

Кобрин К. Слова и вещи послесталинского детства // Логос. 2000. № 3 (24). С. 44–50.

- Мухина В.* Близнецы. М., 1969.
- Baring M.* The Puppet Show of Memory. London, 1922.
- Engel B. A., Posadskaya-Vanderbeck A.* (eds.). A Revolution of their Own: Views of Women in Soviet History. Boulder, 1998.
- Everyday Stalinism: Ordinary Life in Extraordinary Times. Soviet Russia in the 1930s.* New York, 1999.
- Fitzpatrick S.* Everyday Stalinism: Ordinary Life in Extraordinary Times: Soviet Russia in the. 1930s. New York, 1999.
- Frisch M.* A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History. Albany, 1990.
- James A.* 'The English Child: Toward a Cultural Politics of Childhood Identities'. Rapport N. (ed.). British Subjects: An Anthropology of Britain. Oxford, 2002.
- Kelly C.* «Thank You for the Wonderful Book»: Soviet Child Readers and the Management of Children's Reading, 1950–1975 // *Kritika*. 2005. Vol. 6. No. 4. P. 717–753.
- Kent L.J.* A Survivor of A Labor Camp Remembers: Expendable Children of Mother Russia. Lewiston, 1997.
- Orwell G.* Nineteen-Eighty-Four. London, 1990.
- Reynolds R.* My Russian Year. London, 1913.
- Stone G.C.* Slavonic Studies in Oxford: A Brief History. Oxford, 2005.
- Uitley F.* Lost Illusion. London, 1949.

*Пер. с англ. яз. Аркадия Блюмбаума*