

ШЕЙЛА ФИТЦПАТРИК

Чья же в конце концов школа?

Каждый ходил в школу, у каждого есть о ней свои собственные воспоминания. Именно в этом заключается одна из очевидных причин того, почему статья Катрионы Келли спровоцировала такие эмоциональные и непохожие друг на друга реакции. 1. Существуют мучительные вопросы, касающиеся памяти: не просто проблема того, что память меняется с течением времени и в ответ на внешние обстоятельства, но и вопрос о том, «истинны» ли те воспоминания, которые мы с особой привязанностью храним в памяти. 2. Возникает и невысказанная, однако существенная классовая проблема: все ли устные свидетельства оказываются равными, или некоторые из них (свидетельства тех, кто обладает соответствующей квалификацией, то есть интеллигенции) обладают более высоким статусом? С этим связан и вопрос о том, как мы лучше всего ухватываем повседневную жизнь школы — опрашивая бывших учеников, их учителей или даже родителей. 3. И, наконец, третий вопрос, вызывающий наиболее эмоциональную реакцию у русских респондентов: имеет ли иностранец какое-либо право заниматься истолкованием русской культуры; точнее говоря, может ли он заниматься «инсайдерской этнографией» такого рода.

1. *Память.* То, что воспоминания являются нарративами, которые мы конструируем, а не накопленными и доступными нам «фактами», превратилось в клише постмодернистской науки. Клише или нет, однако большинству людей непросто рассматривать свои личные воспоминания в таком ключе. Мы переживаем свои собственные воспоминания как «истинные» или по крайней мере как стабильные фиксации наших восприятий прошлого: столкновение со свидетельствами, говорящими об обратном, всегда является шоком. Приведу пример моих собственных воспоминаний о том, как в

конце пятидесятих годов я студенткой изучала историю в университете Мельбурна. Случилось так, что меня дважды спрашивали об этом — в семидесятых годах и совсем недавно в 2005 г. (вопрос был сформулирован несколько иначе). Отвечая в первый раз, я сказала, что немного узнала от своих мельбурнских профессоров истории, вероятно потому, что была не обучаема; отвечая во второй (абсолютно забыв о первом ответе, причем как о факте опроса, так и своих словах), я ответила, что именно благодаря мельбурнскому факультету истории — а не Оксфорду или любому другому учебному заведению, с которыми я сталкивалась позже, — я поняла, что значит быть историком. Если взять тот или иной ответ сам по себе, можно сделать вывод о том, что он проливает некоторый свет а) на мой опыт, связанный с мельбурнским факультетом истории или б) на опыт более общего порядка — что означало быть студентом этого факультета в конце пятидесятих годов. И тем не менее, посмотрев на оба вопроса вместе, посторонний человек поинтересуется, проливают ли они какой-либо свет на что-либо вообще, за исключением, быть может, того, что «мысль изреченная есть ложь». И это при том, что я сама продолжаю считать, несмотря на очевидное противоречие, что обладаю связными воспоминаниями о своих студенческих годах в Мельбурне, а кроме того, что мои воспоминания о факультете истории имеют непосредственное отношение к тому, чем этот факультет истории являлся в действительности.

В случае воспоминаний о позднесоветской школе возникают дополнительные проблемы. Во-первых, это проблема бережно хранимых воспоминаний, которые мы особо ценим и к которым часто обращаемся. Редко встречаются люди, которые хотели бы, чтобы их воспоминания о детстве, юности и других особо ценных периодах жизни были очищены от неточностей или уличены в пристрастности (как в случае Мери Маккарти¹) — это скорее исключение, чем правило. Большинство людей хотят, чтобы их воспоминания служили иным целям, нежели быть историческим свидетельством — например, служить фундаментом определенного взгляда на самого себя. Воспоминания о детстве, особенно о детстве, которое ощущается как счастливое, являются священными для множества людей; их рассказывание — почитаемая русская традиция [Slezkine 2000]. Однако не только детские воспоминания обладают этим качеством: усилия К. Мерридейл, автора недавнего исследования об опыте простых советских солдат в эпоху Второй мировой войны, основанного частично на устной ис-

¹ См.: [McCarthy 1987]; текст отчасти играет роль «поправки» по отношению к ее более известной ранней автобиографической книге «Memories of a Catholic Girlhood» (1957).

тории, по развенчанию патриотического мифа о военном героизме и духе товарищества оказались подорванными благодаря тому факту, что опрашивавшиеся ею ветераны совершенно не собирались ей в этом помогать: миф был им удобен; именно так они и хотели помнить войну [Merridale 2006].

Затем существует проблема 1991 г. Падение Советского Союза означало, что бывшие советские граждане должны пересмотреть свой взгляд на мир — а это помимо всего прочего означало и пересмотр точки зрения на самих себя и свои воспоминания о жизни. Этот пересмотр осуществлялся именно тогда, когда первая волна антропологов и историков проводила интервью среди жителей России [Рис 2005; Pesman 2000; Holmes 1997; Engel 1998; Ransel 2000; Merridale 2000] — предприятие, которое ранее было трудно осуществимым, если не невозможным. Это привело к появлению замечательных свидетельств, говорящих о реакциях на настоящее и воспоминаниях о прошлом, однако при этом нельзя не пожалеть об отсутствии интервью «до 1991 г.» — для сравнения со свидетельствами, полученными «после 1991 г.». Если говорить о памяти, 1991 г. безусловно являлся одним из тех водоразделов, подобных русской революции 1917 г. или немецкому поражению 1945 г., которые меняют истолкование прошлого в той же степени, в какой трансформируют настоящее. Можно даже говорить о степени социального принуждения, которое испытали русские в том, чтобы по-новому посмотреть на прошлое — причем одновременно со стремлением отвергнуть все «советское» в начале девяностых. Существует, однако, ностальгия по этому советскому прошлому, которая также влияет на память вообще и на воспоминания о советской школе в частности.

2. *Класс.* В советскую эпоху писатели и мемуаристы часто вспоминали свои школьные годы (главным образом школу тридцатых годов) весьма позитивно, любовно останавливаясь на вдохновлявших учащихся педагогах, духе товарищества, царившем среди учеников, на открытии великих произведений литературы и искусства, которые остаются важными для человека на всю жизнь [Орлова 1983; Holmes 1997]. Конечно, некоторые из этих идиллических школьных лет были внезапно прерваны арестом членов семьи в эпоху великих чисток, что ухудшало и школьную жизнь, и жизнь дома [Шихеева-Гайстер 1998]. В целом, однако, ностальгический ореол вокруг русских/советских школьных лет разительно отличается от мемуарных конвенций других культур, например Англии XX в., где мужчины, получившие образование в public schools (то есть в частных и элитарных школах), выработали целый жанр автобиографического разоблачения атмосферы, царившей в данных учебных заведениях, которая травмировала и унижала детей [Gagnier 1991:

171–194]. Тем не менее между этими весьма разными типами воспоминаний о школе существует основополагающее сходство: их авторы принадлежали к элите (английской аристократии/высшему среднему классу в одном случае; к русской интеллигенции — в другом) и посещали школы, в которые ходили главным образом дети из элитарных слоев общества.

Исследование Катрионы Келли охватывает гораздо более широкую социальную группу. Как явствует из ее описания проекта устной истории, для своего социально неоднородного набора примеров она намеренно искала информантов из среды рабочего класса. Не удивительно, что в результате мы получили ряд школьных воспоминаний, отличных от привычных нам, а также от тех свидетельств, которые собрал американский специалист по устной истории Дон Ралей, чьи подопечные являлись учениками элитарной саратовской школы № 42 в 1957–1967 гг. [Raleigh 2006]. В отличие от весьма успешных собеседников Ралея, большинство из которых принадлежит к интеллигентным семьям, многие из информантов Келли происходят из менее привилегированных слоев, следовательно, они меньше интересовались учебой, менее ценили усилия своих педагогов и являлись гораздо менее дисциплинированными и удовлетворенными школой, чем дети интеллигенции. Это отчетливо видно по их ответам, в которых значительно меньше энтузиазма по поводу школы и учебного процесса. В группе, обследованной Катрионной Келли, в качестве доминирующего тропа скука сменяет восторг от первой встречи с «Евгением Онегиным».

В том, как Келли подает свой материал, вероятно имеется элемент провокационности. Текст Келли не только подчеркивает негативное отношение к школе и имплицитно подает знакомые всем «идиллические школьные годы» как романтический миф. Ясно, что подобный ход вызывает раздражение у русских комментаторов. Главным здесь, как мне кажется, является не столько оценка советской школы, сколько непростая проблема нравственного авторитета русской интеллигенции: являются ли представления интеллигентов (об опыте, приобретенном в советской школе) более «истинными», чем представления, бытующие в менее просвещенных социальных слоях. Для большого числа русских интеллектуалов ответ может показаться очевидным (что, конечно, является частью проблемы). Между тем на Западе всегда существовало различие во мнениях (редко, впрочем, превращавшееся в открытую полемику) относительно необходимости или желательности смотреть на Россию (Советский Союз) через оптику, свойственную русской интеллигенции. Для некоторых западных ученых — их можно было бы назвать «школой Исайи Берлина» — русская интеллигенция оказывается поставщиком интерпретационных парадигм

(подобно Ахматовой в знаменитом ночном разговоре с Берлиным), причем задача западного человека — прислушиваться, изучать и (как в эпоху холодной войны) поддерживать борьбу «критически мыслящей» интеллигенции против режима. Для других — назовем их «школой Э.Х. Карра» — беспристрастность, а не заступничество является наиболее важной научной добродетелью, причем русская интеллигенция рассматривается не столько как нравственный образец, сколько социологически (интеллигенция как часть объекта исследования)¹.

3. *Иностранное вторжение.* Быть может, наиболее уязвимый аспект исследования Катрионы Келли заключается в том, что оно представляет собой «инсайдерское» этнографическое исследование, проводимое русскими по отношению к русским, хотя в значительной степени данный проект был придуман иностранцами, выступавшими его руководителями и спонсорами. Можно спорить о том, насколько уместно слово «инсайдер», когда исследованием российского общества занимаются одновременно и российские, и западные ученые. (Я употребляю семантически насыщенный термин «западные», говоря о североамериканцах, европейцах и прочих представителях первого мира вроде меня, поскольку смысловая нагрузка термина — имплицитное представление о западном превосходстве и русском ученичестве — это именно то, о чем здесь идет речь.) Однако мне кажется, что раздражение, заметное в некоторых комментариях, представленных россиянами, является ответом в той же степени на навязчивое западное присутствие в постсоветской России, сколь и на этот конкретный проект.

Иностранное финансирование — факт современной постсоветской науки и культуры России, как и иностранное или по крайней мере совместное руководство проектами. В некоторых совместных проектах (например, в большинстве проектов, включающих публикацию архивных документов) русские выступают подлинными интеллектуальными лидерами, теми, кто осуществляет планирование, причем иностранные участники предоставляют свои имена и решают финансовые вопросы; в других, включающих большинство проектов по устной истории, интеллектуальное лидерство и финансирование являются западными, причем россияне играют роли советчиков и исполнителей. Вдобавок к совместным проектам (весьма поощряемым западными фондами с начала девяностых годов) существуют сотни поддерживаемых западными правительственными

¹ О взгляде на русскую интеллигенцию как социальную элиту см.: [Fitzpatrick 1992: ch. 1]. Аргументы в пользу того, что статусные группы, называвшиеся в СССР классами (включая интеллигенцию), могут быть точнее поняты в качестве советских *сословий*, см. в: [Fitzpatrick 2005: ch. 3].

структурами и фондами схем импорта западных навыков, ценностей и практик в Россию и другие бывшие коммунистические страны. Вместе с откровенно политическим обучением демократическим ценностям, предпринимательским навыкам, правовым гарантиям, конституционному творчеству предлагалось и преподавание западными учеными модных теорий и методологий гуманитарных и социальных наук. Представление о том, что мы должны принести Теорию в прозябающий в невежестве бывший коммунистический мир, знавший только марксизм, обладало понятными основаниями, поскольку знакомство с различными канонами социальной и культурной теории действительно является актуальной предпосылкой активного участия в работе международного исследовательского сообщества гуманитарных и социальных наук, из которого советские ученые в течение долгого времени были исключены не по своей воле. Для молодых и амбициозных российских ученых уроки, полученные у западных учителей (социальное конструирование, воображаемые сообщества, теории повседневности, идеи Фуко о дисциплине и сексуальности и Хабермаса о публичной сфере), несомненно, являлись практически полезными и интеллектуально стимулирующими.

И тем не менее трудно не почувствовать здесь и нечто похожее на западный культурный империализм. Среди русских ученых, особенно старшего поколения, известное ощущение того, что твоя страна превращается в культурную колонию, должно было вызывать чувство раздражения, особенно учитывая, что сделанная в прошлом работа советских историков, специалистов по социальным наукам и гуманитариев нередко объявлялась лишенной какой-либо значимости в постсоветскую эпоху «переоценки ценностей». В том, что касается истории, ресентимент этого типа проявился в начале девяностых годов, с периодическим битьем в набат в Думе и прессе по поводу проникновения западных ученых в архивы и «продажи нашего наследия» иностранцам.

Постсоветская переоценка ценностей, проводившаяся под влиянием краха режима и опекой Запада, потребовала от русских переоценки не только национального прошлого, но и их личного [Fitzpatrick 2005: ch. 15]. В литературе и искусстве, например, публичный успех при советской власти становился репутационной помехой, тогда как эмиграция и участие в диссидентском движении — большим репутационным преимуществом. Для любого человека, обладавшего опытом взрослой жизни при советской власти, стало важным рассказать историю своей жизни в стиле, который можно было назвать «антисоциалистическим реализмом», то есть демонстрируя семена сомнения в социализме и растущее понимание того,

что будущее за капитализмом и западной демократией. Конечно, можно было отказаться от такого пересмотра истории своей жизни, как поступило большое число респондентов, участвовавших в ранних проектах по устной истории [Engel 1998]. Однако это было связано с риском того, что, вежливо выслушивая твои воспоминания, внуки и западные специалисты мысленно будут классифицировать тебя как «типично советского человека».

4. *Школа как тоталитарный институт.* Одно из обвинений, которое Катриона Келли отвергает с особым усердием, заключается в том, что она представила советскую школу как «тоталитарную». Ее реакция понятна, учитывая, что некритическое использование в постсоветской России термина «тоталитаризм» оказывается источником раздражения у тех западных ученых, которые начиная с 1970-х гг. стремились уйти от ограничений, накладываемых этим концептом (я имею в виду нотки морального осуждения в духе холодной войны; имплицитное, ценностно нагруженное сравнение СССР с нацистской Германией, а также представление о том, что все в советской истории следует понимать исходя из «вертикальной» модели). Тоталитаризм и по сей день остается для западных ученых семантически нагруженным термином — из-за своих коннотаций, связанных с холодной войной и горечью битв семидесятых и восьмидесятых годов между «солдатами холодной войны» и «ревизионистами»; а кроме того, если говорить о нашей (западной) науке, данный концепт на сегодняшний день представляется устаревшим и до некоторой степени вызывающим смущение даже у сохранивших долю сочувствия к этому представлению. Поскольку в западных спорах я занимала сторону «ревизионистов», с полной симпатией отношусь к раздраженной реакции Келли на новый русский дискурс о тоталитаризме. И тем не менее не могу не обратиться к проблеме школы и тоталитарной системы, представленной романом «1984» Джорджа Оруэлла — не потому, что я полагаю, будто советская школа на самом деле функционировала на основе механизмов, описанных в «1984», а скорее чтобы указать на забавную связь между одним конкретным типом школы (британской public school) и оруэлловским представлением о тоталитаризме.

У Оруэлла не было непосредственного опыта жизни при политических режимах (нацистском и сталинистском), получивших в 1950-х гг. название «тоталитарных». Репрессивный режим, непосредственным опытом столкновения с которым он обладал, был представлен английской public school первой трети XX в., известной своим садизмом и запугиванием, жестким отстаиванием иерархии и внутренних правил, отказом от приватности, объявлением эмоциональной жизни преступ-

ной и, как следствие, аномией тех юных учеников (все они — мужского пола), которых не удалось превратить в патриотов системы и, в свою очередь, в угнетателей. Согласно наблюдениям специалиста по английской автобиографии, аналогия между public school (то есть мужской частной школой) и тоталитаризмом *«является отчетливой в бесчисленных воспоминаниях и автобиографиях начала двадцатого века»* [Gagnier 1991: 190–193]; в случае Оруэлла она демонстрирует, что его автобиографическое эссе о школе *«Такие, такие были радости»* построено, по сути дела, на тех же самых тропах, что и его роман-антиутопия *«1984»*. Эта аналогия действительно позволяет установить некие отношения между школой и оруэлловской версией тоталитаризма. Однако данная школа — не советская; а кроме того, не тоталитаризм оказывается моделью школы, а школа — моделью тоталитаризма.

Более того, даже если оставить в стороне вопиющий пример британской public school, можно сказать, что школы и тоталитарные политические системы обладают чем-то общим. В особенности это применимо к школам интернатского типа с весьма развитой герметической культурой; то есть не столько к типичным советским школам, сколько к ряду примеров из образовательных систем других стран. Когда я искала метафору для советской системы в своей книге о повседневности в эпоху сталинизма, школа была одной из трех (вместе с тюрьмой и бесплатной столовой) приходивших на ум [Fitzpatrick 2000: 226–227]. Школы — закрытые «тотальные» институты [Goffman 1961] с сильной локальной культурой, которую должны освоить все ее обитатели и чья цель — воспитывать учащихся (прививать им ценности); школьники учатся воспроизводству ценностных установок власти (SchoolSpeak), в то же время как правило сохраняя свою особую ценностную систему подчиненных, противостоящую системе школьной власти; власть поощряет доноительство в качестве гражданского долга, однако среди учащихся подобная практика осуждается; лицемерие свирепствует, хотя даже учащиеся, с тихим упорством сохраняющие ценностную систему подчиненных, могут на каком-то уровне принимать ценностную систему, навязываемую школьной властью, и в своей дальнейшей жизни прививать ее своим детям; повседневное сопротивление (ученики против учителей) является повсеместным, однако бунт почти не встречается. Если мы от уровня универсалий вернемся к конкретному советскому опыту, не представляется ни любопытным, ни особенно точным говорить о том, что советские школы функционировали как тоталитарный режим в миниатюре. Что кажется любопытным для исследователей советской истории, это мысль о том, что советский политичес-

кий режим, особенно в его постсталинской версии, в основе своей определялся чертами, напоминающими о школе: абсолютной ценностью объявлялись *воспитание* и *культурность*; дидактическое самодовольство чиновников, играющих роль учителей для населения; представление о том, что основная задача власти заключалась в просвещении и воспитании граждан, а также о том, что государство обладает мандатом и моральным капиталом для того, чтобы это реализовать.

Библиография

- Орлова Р.* Воспоминания о непрошедшем времени. Ann Arbor, 1983.
- Рус Н.* «Русские разговоры»: Культура и речевая повседневность эпохи перестройки / Пер. с англ. Н.Н. Кулаковой и В.Б. Гулиды. М., 2005.
- Шухеева-Гайстер И.* Семейная хроника времен культа личности: 1925–1953. М., 1998.
- Engel B.A., Posadskaya-Vanderbeck A.* (eds.). A Revolution of Their Own. Voices of Women in Soviet History. Boulder, 1998.
- Fitzpatrick Sh.* The Cultural Front. Power and Culture in Revolutionary Russia. Ithaca, 1992.
- Fitzpatrick Sh.* Everyday Stalinism: Ordinary Life in Extraordinary Times. Soviet Russia in the 1930s. New York, 2000.
- Fitzpatrick Sh.* Tear off the Masks! Identity and Imposture in Twentieth-Century Russia. Princeton, 2005.
- Gagnier R.* Subjectivities. A History of Self-Representation in Britain, 1832–1920. New York, Oxford, 1991.
- Goffman E.* Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. New York, 1961.
- Holmes L.E.* Part of History: The Oral Record and Moscow's Model School No. 25, 1931–1937 // *Slavic Review*. 1997. 56: 2. P. 279–306.
- McCarthy M.* How I Grew. San Diego, New York, London, 1987.
- Merridale C.* Nights of Stone. Death and Memory in Twentieth-Century Russia. New York, 2000.
- Merridale C.* Ivan's War. Life and Death in the Red Army, 1939–1945. New York, 2006.
- Pesman D.* Russia and Soul: an Exploration. Ithaca, 2000.
- Raleigh D.J.* (ed. and trans.). Russia's Sputnik Generation. Soviet Baby Boomers Talk about Their Lives. Bloomington, 2006.
- Ransel D.L.* Village Mothers. Three Generations of Change in Russia and Tataria. Bloomington, 2000.
- Slezkine Yu.* Lives as Tales // Fitzpatrick Sh., Slezkine Yu (eds.). In the Shadow of Revolution. Life Stories of Russian Women from 1917 to the Second World War. Princeton, 2000. P. 18–19.

Пер. с англ. яз. Аркадия Блюмбаума