

В Форуме «Обсуждение статьи Катрионы Келли „Школьный вальс“» приняли участие:

Вадим Баевский (Смоленский педагогический университет)

Виталий Безрогов (Институт теории и истории педагогики РАО, Москва)

Александр Белоусов (Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств)

Евгений Добренко (Университет Ноттингема, Великобритания)

Клаудио Серджио Нун Ингерфлом (Национальный исследовательский центр, Париж, Франция; Лондонский университет / Институт славяноведения и истории Восточной Европы/, Великобритания)

Вера Лебедева-Каплан (Тель-Авивский университет / Центр Каммингса по исследованию России и стран Восточной Европы/, Израиль)

Катриона Келли (Оксфордский университет, Великобритания)

Софья Лойтер (Карельский государственный педагогический университет, Петрозаводск)

Александр Лярский (Институт управления и экономики, Санкт-Петербург)

Елена Лярская (Российский этнографический музей, Санкт-Петербург)

Фран Марковиц (Университет им. Бен-Гуриона в Негеве, Израиль)

Александра Пиир (Европейский университет в Санкт-Петербурге)

Дэвид Рансел (Университет Индианы, США)

Андрей Топорков (Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН)

Борис Фирсов (Европейский университет в Санкт-Петербурге)

Шейла Фитцпатрик (Университет Чикаго, США)

Ларри Э. Холмс (Университет Южной Алабамы, США)

Бен Эклоф (Университет Индианы, США)

Обсуждение статьи Катрионы Келли «Школьный вальс»

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

В четвертом Форуме мы предлагаем в качестве материала для обсуждения опубликованную в первом номере нашего журнала статью, вызвавшую неоднозначную реакцию. Речь идет о «Школьном вальсе» Катрионы Келли, работе, посвященной «повседневной жизни» советской школы в постсталинскую эпоху. Многие отечественные читатели были заинтригованы столь скрупулезной реконструкцией опыта, относящегося к недавнему прошлому, исследованием того, что помнит в мельчайших деталях любой читатель, родившийся до 1980 г. Вместе с тем некоторые читатели не соглашались не только с конкретными фактами, но и с их интерпретацией. В статье осуществлена попытка описать советскую школу постсталинской эпохи «изнутри», посмотреть на нее «глазами ребенка». В то же время, работа выполнена взрослым наблюдателем, ко всему прочему инокультурным и занимающим ретроспективную позицию по отношению к описываемому материалу. Думается, основной парадокс статьи заключается в том, что данное исследование «нор-

мализует» разговор об опыте, который считался настолько «нормальным», что так и не стал предметом разговора тех, кто в реальности через него прошел. Более того, стремление описать «повседневность» в тех областях, где письменные источники почти отсутствуют или являются ненадежными, требует обращения к устной истории, к воспоминаниям информантов об их поведении и восприятии, причем соответствующий опыт и рассказ о нем отделены друг от друга несколькими десятилетиями. Очевидно, что в данном случае мы можем столкнуться с существенным разрывом между нынешней позицией информанта и его точкой зрения прошлых лет. И, тем не менее, «археологический» подход, представленный в «Школьном вальсе», по сути своей предполагает чтение источников без поправки на возможную ретроспективную рационализацию, а кроме того, на такие особенности, как автостереотипизация и «синдром ложной памяти».

Мы полагаем, что данный опыт в области «исторической этнографии» поднимает целый ряд вопросов общего характера, которые включают следующие (хотя и не сводятся только к ним):

- 1** *В чем заключаются главные приобретения и потери в ситуации, когда методика «инсайдерской этнографии» применяется исследователем, принадлежащим другой культуре?*
- 2** *Насколько эффективной является устная история (материалы которой фиксируются или в виде «выстроенных интервью», как в данном случае, или в какой-либо иной форме) в качестве источника для описания повседневного опыта? Надежно ли свидетельство такого рода только как выражение определенного образа мыслей, или же его можно рассматривать в качестве хранилища фактов и событий, нефиксируемых письменной традицией (например, когда подобный материал подвергается цензуре и самоцензуре)?*
- 3** *Является ли оптимальной репрезентация «повседневности» прошлых поколений через нарративные методы, используемые в статье (что по крайней мере делает доступным этот материал для читателя-неспециалиста), или же более эффективным оказывается сохранение отчетливой аналитической дистанции и постоянное внимание к тому, что позиция, выбранная информантом, говорит нам о его опыте и сознании в настоящем, в период его интервьюирования?*

ВАДИМ БАЕВСКИЙ

Школа в свете этнографического исследования

Визитная карточка. Однажды я шел с женой по Владимирской улице — одной из центральных в Киеве. Нас остановил незнакомый человек.

— Извините, — обратился он ко мне, — вы не учились до войны в 45-й школе?

— Учился.

— Я вас узнал. Это с вами мы подрались первого сентября 1937 года?

Так и было. Теперь мы оба не могли вспомнить, из-за чего сцепились на перемене. Я поступил тогда в первый класс, это был мой первый день в школе. Мы дрались так яростно, что к месту драки был вызван директор школы. С этого все началось. Вскоре был арестован мой отец, потом настала война, и жизнь сложилась так, что за десять лет я переменил десять школ в разных городах от Ашхабада до Житомира. С первого до последнего дня школу я ненавидел всеми силами души. В десятом классе меня два-

Вадим Соломонович
Баевский
Смоленский педагогический
университет

ды исключали из школы, я с тремя товарищами готовил убийство соученика, которое не было осуществлено только потому, что накануне намеченного нами дня был убит один из нашей четверки.

Каково же было удивление моих однокашников, когда, окончив школу, я поступил в педагогический институт. Там я учился добросовестно и по его окончании поехал по назначению в среднюю школу шахтерского поселка в Донецкой области, где и проработал 11 лет учителем русского языка, литературы и логики, завучем и недолгое время директором. Опыт этих одиннадцати лет я обобщил, когда стал участником всероссийских педагогических чтений и позже, уже работая в Смоленском педагогическом институте, защитил кандидатскую диссертацию «Эстетическое воспитание на уроках литературы в старших классах». Первым оппонентом выступила В.Н. Шацкая, вдова С.Т. Шацкого, которая поддержала мою установку на преподавание литературы как явления художественного, а не идеологического. Моя диссертация начиналась словами: «Литература — это искусство». Сейчас трудно себе представить, что в 1964 г. они отпугивали читателей моей работы. Таким образом, мой жизненный опыт подтверждает отмеченное К. Келли ограниченное возрождение в годы оттепели идей «свободного образования» С.Т. Шацкого и интереса к эстетическому образованию (С. 106).

Не так давно мою кафедру истории и теории литературы проверяла одна дама. Ей не понравилось, что составленные кафедрой программы курсов истории литературы отходят от государственного стандарта.

— Государство вам платит деньги, и оно вправе настаивать, чтобы вы выполняли его требования, — сказала она.

— Я учу так, как понимаю великую русскую литературу, — ответил я. — Я работал при Сталине, потом в хрущевскую оттепель, потом при Брежневе, потом во время Перестройки и вот работаю теперь. Вы себе представляете, как менялись программы? Какою же я должен быть блядью, чтобы все время следовать установкам властей?!

На этом наша дискуссия завершилась.

О методике исследования. Когда-то я издал книгу по истории преподавания русской литературы в русской школе XIX в. Теперь, прочитав живую, содержательную статью К. Келли, я задумался: в чем разница между историей педагогики и этнографией? Мой ответ таков: живое тело этнографического исследования К. Келли состоит прежде всего из свидетельств, полученных в процессе непосредственной беседы с информанта-

ми, тогда как история педагогики основывается на печатных источниках. Этнография, так сказать, более человечна. Но здесь нас подстерегает опасность, которая, как кажется, отчасти проявилась и в работе К. Келли. Дети обычно не в состоянии отделить учителя от предмета его преподавания и от качества его преподавания. Если учитель честен и справедлив, добр, но строг (!), дети будут любить и его, и его предмет, и сохранят о нем добрую память, хотя бы знания он им давал и навыки у них вырабатывал сомнительные. Так что роль информантов в этнографическом исследовании по истории школы следует, по-видимому, ограничить, что и делает К. Келли, привлекая наряду с анкетами различные печатные источники.

Отдаю этот вывод на суд профессиональных этнографов. При этом я понимаю некоторую зыбкость такого вывода. Как раз моя книга представляет воспоминания о выдающихся педагогах их выдающихся учеников, которых — И.И. Пушина, Ф.И. Буслаева, В.Г. Короленко, К.Г. Паустовского и им подобных — можно счесть за своеобразных информантов самого высокого класса.

Труд К. Келли ценен тем, что трактует проблемы нашей школы не только изнутри, как это бывает обычно, а одновременно изнутри и извне. Свидетельства бывших школьников дополняются данными, почерпнутыми из трудов педагогов XX в., исследователей детского фольклора и из разнообразных других источников. При этом точка зрения К. Келли не просто другая, а противоположная официальной советской идеологии. Действует эффект остранения. К. Келли сама хорошо об этом говорит (С. 114–117). Она убедительно показывает политический и социальный смысл ряда явлений жизни школы в сталинское и послесталинское время. Здесь много верных черточек, точных указаний. Между тем я много мог бы рассказать о таких разных явлениях, как вроде бы невинное пересаживание учеников беспомощными учителями, и замечательные туристские походы с ночевками под открытым небом, и т.п. (С. 129, 131).

В настоящих заметках я ставлю перед собой задачу дополнить некоторые положения обсуждаемой статьи соображениями, почерпнутыми из моего опыта работы в школе.

Учитель. При случае я расспрашиваю знакомых: кого из своих учителей они помнят как выдающихся. Как правило, за 10–11 школьных лет среди нескольких десятков педагогов вспоминаются двое-трое. Кажется, что этого мало. Но иногда эти двое-трое или даже только один из них предопределили выбор воспитанником всего жизненного пути. В некоторых местах статьи К. Келли роль учителя советской школы трактуется в

соответствии с официальными установками тех лет, о которых идет речь, — как проводника официальной идеологии. Но были и другие учителя — противостоявшие официальной идеологии или игнорировавшие ее, любившие своих воспитанников больше, чем самих себя, и пронесшие эту любовь через всю жизнь. К сожалению, информанты К. Келли этого важнейшего фактора не отразили. Педагог важнее учебного плана, учебной программы и учебника. Лучше хороший педагог при самой плохой учебной программе, при самых плохих учебных планах и учебниках, чем посредственный педагог при самых лучших учебниках, программах и планах.

Когда я приехал в школу Центрального поселка (он назывался Центральным потому, что был окружен деревнями и шахтерскими поселками, разбросанными на расстоянии трех-семи километров), оказалось, что я назначен на место Юлии Николаевны Пономаренко. Я узнал, что она была женой офицера, вместе с ним приехала, год проработала и, когда через год его перевели в другое место, вместе с ним уехала. Школьники говорили о ней с придыханием. Я почувствовал, что за один год она сумела дать старшеклассникам знания о русской литературе, далеко превосходившие указания государственной программы. Завуч отдал мне ее полугодовые планы преподавания литературы в 8, 9 и 10 классах и беззаботно брошенные ею толстые тетради поурочных планов и конспектов. Я сам поражен тем, что на всю жизнь запомнил, как звали мою предшественницу, которую никогда не видел. Но она того заслуживала.

Я приехал из благоуханного Киева в Донбасс, разумеется, не для того, чтобы учить детей тому, что в литературе было два метода: критический реализм и социалистический реализм. Планы и конспекты Юлии Николаевны Пономаренко послужили мне на первых порах опорой. Мои ученики узнали о Тютчеве, Фете, Блоке, Бунине — эмигранте Бунине! — и получили много других необыкновенно важных сведений. Упоминавшихся программой авторов мы изучали по-особому. Из Ломоносова и Державина я задавал выучить наизусть строфу-две оды. Обстановка в классе была такова, что некоторые учили значительно больше. Возникло соревнование. А Валя Лимонченко однажды прочитала наизусть всю оду Ломоносова 1747 г. на восшествие на престол императрицы Елизаветы Петровны. Восьмиклассники учили наизусть всего «Евгения Онегина». Я делил роман на отрывки по 7–10 строф, и мои воспитанники разбирали эти отрывки по желанию. А кто не хотел, тот не учил вовсе. И я не позволял себе ставить им двойки.

— Не удостоитесь у меня получить двойку за Пушкина, — говорил я им. Зато все знали пушкинские строки:

Прими ж мои благодаренья,
Поклонник мирных Аонид,
О ты, чья память сохранит
Мои летучие творенья,
Чья благосклонная рука
Потреплет лавры старика!

Ученики ждали той минуты, когда я приду в класс, сяду за стол и скажу:

— Ну-с, потрепем лавры старика.

И рвались читать наизусть и комментировать свой отрывок из «Евгения Онегина», и тянули руки и подпрыгивали на партах, и завидовали тем, кого я вызывал отвечать, и обижались, если не спросил.

В первый же год я организовал театр «Ровесник», который ставил только классический репертуар. Телевидения не было, и единственным развлечением служили весьма низкопробные кинофильмы в поселковом клубе. Дома у детей обстановка была своеобразная. Отцы работали тяжело, труд шахтера требовал напряжения всех сил. Дети занимались матери, которые иногда были даже неграмотны. А мы ставили полностью «Женитьбу» Гоголя, водевили Чехова, малоизвестную комедию Льва Толстого «От ней все качества», написанную для яснополянских любителей театра, сцены из «Горя от ума» и еще кое-что из классики. Мы давали платные спектакли в шахтерских клубах, а на вырученные деньги покупали одежду и обувь неимущим ученикам, жившим в окрестных деревнях и шахтерских поселках и в любую погоду ходившим в нашу школу, единственную десятилетку в округе.

Это всего несколько штрихов. Я думаю, что без широкого взгляда, поверх всех частных вбирающего в себя целые жизни педагогов и воспитанников, подлинное представление о школе второй половины XX в. дать и получить невозможно.

От лжи к правде. К моему удивлению, в статье четко не обозначено, что в течение второй половины XX в. наша школа эволюционировала от лжи к правде. А это важнейший фактор для ее оценки. Программы и учебники по гуманитарным дисциплинам стали честнее; и еще важнее, что теперь учитель, недовольный программой и учебником, может как угодно далеко отойти от них, почти ничем не рискуя, тогда как в разные фазы советского периода учитель рисковал в таких случаях работой и даже свободой.

Ослабление начальной школы. К сожалению, приходится говорить и о грустных явлениях, оставшихся за пределами внимания К. Келли. Начиная с 1950-х гг. учебные планы, программы, основные установки начальной школы серьезно изменились. До этого учитель знал: он должен воспитать в детях трудолюбие, научить их читать, писать, считать, запоминать и читать наизусть. Создавался достойный фундамент для дальнейшего обучения. В одной из школ Центрального поселка работала Антонина Петровна Дарова. Она была известна на весь наш Чистяковский район, хотя, человек необыкновенной скромности, никогда ничего не делала для этого специально. Просто учителя, работавшие в пятых классах, всеми силами добивались возможности получить класс, выпестованный Антониной Петровной на протяжении четырех лет. Случалось так, что почти половина ее воспитанников в пятом классе оказывалась отличниками. На всю жизнь у них оставался знаменитый на район *даровский почерк*. И Антонина Петровна была далеко не одна. Она только наиболее полно воплощала важнейшие функции учителя начальной школы.

С середины 1950-х гг. на начальную школу стали возлагать все больше задач, ей не свойственных, и она понемногу утратила существенную часть своего влияния на судьбы детей.

Дегуманизация. С началом оттепели гуманитарные предметы были сильно потеснены в учебных планах. Были введены уроки труда, переходившие в уроки производственного обучения. В старших классах на производственное обучение был отведен целый день в неделю — 17 % всего учебного времени. Ради этого была устранена из преподавания логика; резко уменьшилось время, отводимое на русский язык, литературу и историю.

И ученики, и ученицы нашей школы работали у станка на Ремзаводе напротив школы и за три года овладевали специальностью слесаря или токаря. Если на завод в качестве ученика слесаря или токаря приходил выпускник школы, ему на овладение профессией хватало трех месяцев. Это была чудовищная растрата драгоценного времени, и нашей школе еще завидовали. Во многих других школах это производственное обучение шло еще более bestолково.

Плохая школа — хорошая школа. Из статьи не возникает цельного представления о повседневной жизни советской школы в послесталинское время, в 1950—1980-е гг. Отчасти из-за той особенности работы с информантами — бывшими школьниками, о которой было сказано выше. А отчасти, кажется, потому, что у автора не было установки показать избранное для описания и анализа сорокалетие на фоне, с одной сторо-

ны, советской школы сталинского времени, с другой — русской школы послесоветского времени. Конечно, это труд почти неподъемный. Однако К. Келли сама выбрала свою тему. Пожелаем ей ее не бросать.

ВИТАЛИЙ БЕЗРОГОВ

1 Работа Катрионы Келли, на мой взгляд, относится не к инсайдерской этнографии в чистом виде, но к исторической этнографии, к историко-культурной антропологии. Речь идет об историко-культурном исследовании ушедшей эпохи «советского детства». Она жива в персональной автобиографической памяти россиян, но ее нет в персональной памяти исследовательницы из Англии¹. К. Келли проведено добротное историческое исследование на грани этнографии, исторической и педагогической антропологии, истории детства, истории повседневности, устной истории, культурологии. Такое междисциплинарное исследование «культуры школьного детства» свидетельствует о преодолении внутренних противоречий чисто этнографической методологии, которые бы присутствовали, если бы только она одна была применена к раскрытию взятой темы. В результате для российских исследователей оксфордским профессором, энтузиастом изучения российской литературы и культуры действительно открыта «археология детства» XX столетия, буквально лежавшего у нас самих под ногами и не очень замечаемого вследствие низкой «цены детства», которую оно имеет в отечественной культурной и научной традициях. История детства (а именно к этому

**Виталий Григорьевич
Безрогов**

Институт теории и истории
педагогике РАО, Москва

¹ Данное обстоятельство очень важно. Мне кажется, что оно способствовало успеху исследования, открывшего внутренний мир советского детства для тех исследователей, которые сами ему принадлежали и для которых он не был настолько отстранен, насколько это необходимо для начала научной рефлексии. «Школьный вальс» К. Келли, равно как ее статья о патриотическом и национальном воспитании в Советском Союзе (Новое литературное обозрение. 2003. № 60), смогли сослужить добрую службу отечественным гуманитариям, показав им среди прочих героев прошлого самих себя как возможных объектов культурно-антропологического исследования.

направлению я прежде всего отнес бы работу К. Келли, если надо все же ее как-то классифицировать) до публикации в «Антропологическом форуме», издании, заявившем с самого начала серьезнейший научный уровень [Безрогов 2005], по большому счету не входила в российском сообществе гумани-тариев в число направлений, имеющих право на самостоятельное развитие, на научность. Знаменитая работа Ф. Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при Старом Порядке», впервые изданная во Франции в 1960 г. и очень быстро переведенная на многие другие языки, на русском была опубликована лишь в 1999 г. К тому времени на Западе все основные положения Арьеса были оспорены с новых методологических позиций «истории детства» как научного направления, а в системе высшего образования появились учебные пособия по «истории детства». Вероятно, ни в одной стране мира (кроме очень бедных, небольших по площади стран) нет меньше музеев по истории школы, образования, детства, чем в России. Оба приведенных факта, на мой взгляд, неслучайны. Они свидетельствуют о серьезной дискриминации детства в картине мира россиянина, об отношении к этому периоду в биографии представителя любого поколения в истории России как к малозначающему и не заслуживающему внимания серьезных исследователей.

Первейшей заслугой К. Келли поэтому является демонстрация того, насколько интересным и глубоким может быть обращение к такому «сословию/прослойке» общества (в данном случае — советского), каковым являются дети. Реконструкция нормативной и реальной моделей детства, процессов их формулировки и взаимодействия как друг с другом, так и с исторической практикой повседневной жизни каждого поколения в истории того или иного общества может продемонстрировать многие глубокие и «по-взрослому серьезные» процессы, идущие в рассматриваемом обществе и мало поддающиеся регистрации с помощью изучения лишь только мира взрослых. Изучение мира детей многое рассказывает прежде всего о мире взрослых, его породивших, а потом уже — о детях, вынужденных в нем жить. Реальный мир детей, погребенный под лозунгами «счастливого детства» в стране Советов, оказывается очень разным и уж по крайней мере продуманным с точки зрения социального воспитания из ребенка послушного «винтика» системы. Лозунг и реальность дают два совершенно отличных друг от друга мира детства.

Именно в материалах устной истории (которые отнюдь не случайно привлечены для написания данной статьи, ибо автор попутно еще и «создает» свои источники, поскольку память сохранила элементы неофициальной, «скрытой» истории) сте-

пень ретроспективной рационализации меньше, чем в мемуарах, автобиографиях и других письменных «источниках личного происхождения», или эго-документах. Текст рассказа в глубинном интервью гораздо менее структурирован, нежели текст тщательно отредактированной автобиографии. Историки свободно привлекают для своей реконструкции опубликованные или неопубликованные автобиографии. Почему же мы подозреваем исследователя в несостоятельности, когда он использует документированные материалы личных бесед с представителями того поколения, историю которого он изучает? В истории советской России очень ярко отражается несоответствие «истории» и «памяти», вылившееся в ассоциацию первой с ложью, а второй — с «правдой». Выражение «я помню, значит, так оно и было» нередко повторяется нашими отцами, дедами, да и нами самими. Недаром советская система предпринимала огромные усилия по «дисциплинированию памяти», приведшие, в частности, к тому, что воспоминания как жанр стали числиться по ведомству публицистической литературы.

Воспоминания о детстве представляют собой в некотором роде особый жанр повествования, в котором искажающее влияние непосредственной социально-политической ситуации, в которой находится рассказчик, гораздо меньше, чем в повествовании о более взрослых периодах жизни информанта. Когда взрослого человека спрашивают о его детстве, он обращается мысленно к тому периоду, из которого давно ушел и с которым перестал быть непосредственно связан. Детство находится для него в другом «интервале самоидентификации личности», в другом периоде, который данная личность рассматривает как единый и отличающийся от последующих («я тогда был совсем не такой, каков я теперь») [Нуркова 2000]. Поэтому внутренняя связь с периодом детства иная, более отстраненная. Ностальгия по детству реже требует намеренной лжи. Мы можем предполагать большую искренность людей, когда они рассказывают нам о своем детстве. Их субъективная искренность не гарантирует соответствия рассказа некоей объективированной реальности, но означает относительную искренность свидетеля.

Конечно, «синдром ложной памяти» возможен в любом обществе и у любого человека. Известен, например, случай с психоаналитиком А. Адлером, который помнил, как он в ранние школьные годы с замиранием сердца бегал утром и вечером в школу и из школы через кладбище, ибо такая дорога была короче. Попав в те же места через 40 лет, он с изумлением обнаружил, что никогда никакого кладбища там не существовало. Мне кажется, помимо индивидуальных особенностей памяти «синдром ложной памяти» можно рассматривать в

плане соотношения коллективной и персональной автобиографической памяти¹. При обсуждении публикации К. Келли и ее источниковой базы следует, вероятно, подчеркнуть, что вопрос поставлен таким образом, чтобы обменяться мнениями по поводу того, нет ли в рассказах респондентов о собственном «детском прошлом» своего рода наслоения на индивидуальные воспоминания последующего образа эпохи, созданного СМИ и другими факторами, связанными с самоидентификацией респондентов в настоящее время, наслоения образа «советской школы в постсталинское время», вызванного нынешней оценкой прошлого, на автобиографическую память людей разных возрастных когорт. Прежде всего, как можно почувствовать по стилю цитат (которые не случайно очень пространны), среди собеседников К. Келли и ее помощников было не так много людей, подробно знакомых с идеологемами, оценивающими жизнь детей и смысл детства той или иной исторической эпохи российского общества. Детство «той эпохи», конечно, видится им теперь «на расстоянии», через «воздух» эпохи нынешней. С одной стороны, этот факт «искажения» налицо (а какой исторический документ не «искажает» «действительность»?). Поскольку «та эпоха» оставила весьма скудные сведения о жизни своих детей (документы о них считались либо неважными, либо неправильными), то иного пути в данное «королевство кривых зеркал» российского детства третьей и начала четвертой четверти XX в. у исследователя, как мне думается, нет. С другой стороны, поскольку по опроснику К. Келли были проинтервьюированы многие взрослые люди «неинтеллигентного сословия» о времени, которое они ощущают как уже утраченное (просто в силу возраста), то такая отстраненность от него и маргинальность по отношению к идеологическим штампам последующих периодов дает исследователю если не гарантию соответствия рассказов «действительности», то по крайней мере свидетельство несомненной реальности, существующей в осмыслении и репрезентации своего жизненного опыта «ребенком прошлого», говорящим через нарратив взрослого повествователя.

Мне кажется, что мы не можем говорить ни о приобретениях, ни о потерях, ни даже об инсайдерской этнографии как единственно применяемом к такому материалу методическом подходе. Мы не знаем толком того «целого», о приобретениях или потерях в цельном облике которого мы могли бы говорить. Это «цельное» до работы К. Келли было только индивидуальными образами «памяти детства», существующими в каждом из нас,

¹ Возьмем сейчас только один аспект очень обширной темы. Подробнее см.: [Безрогов 2003а; Безрогов 2004; Безрогов 2003б].

и коллективными образами детства того или иного поколения, существующими в субкультуре каждого из нас. Теперь — не побоюсь некоторого пафоса — благодаря работам К. Келли [2003а; 2003б] мы получили возможность *начинать* говорить об истории российского детства не только как прожившие его субъекты, но и как стоящие по отношению к нему в метаисследовательской позиции ученые. Займемся мы «инсайдерской этнографией» детства своего поколения (в том числе и самих себя) либо исторической реконструкцией детства других поколений, этнографией детства в разных культурах современного мира или историей детства ушедших в прошлое миров — это уже вопрос нашего собственного выбора. Каждый из вариантов научно оправдан. Не оправдано лишь невнимание к истории детства в гуманитаристике как английской (преодолено уже достаточно давно), так и российской (преодолевается в настоящее время — как на наших глазах, так и внутри нас самих [Детский сборник 2003]).

И последнее — оправдана ли инсайдерская этнография материалов одной культуры исследователем, принадлежащим к другой культуре? Конечно, да. Может ли быть инсайдерская этнография единственной методологией изучения детства других поколений в другой стране? Не знаю, однако работа К. Келли демонстрирует нам привлечение массы разных исторических источников (как этнографических, так и других) для реконструкции школьной культуры, школьной среды как пространства взаимодействия учащихся и учителей, происходившего под наблюдением — не всегда удачным — Советского режима.

Есть ли какие-то выводы, сделанные на основе собранных материалов и могущие быть оспоренными на основе персональной памяти других неопрошенных носителей изучаемой культуры? В некоторых случаях да, но, скорее, не как опровержение, а как дополнение. Например, слова об отсутствии авторитаризма в советских семьях по сравнению с авторитарностью школы. Конечно, авторитарность в школе, несомненно, была выше и контролировалась лучше, но и на дому советские родители призывались быть строгими воспитателями гражданина Страны Советов, а не «интеллигентного хлюпика и тунеядца». Одну из основных позиций официальной педагогики занимала идея об ответственности родителей за идейное воспитание своих детей послушными винтиками общего механизма. Родителей обязывали встать на точку зрения советского общества, социализирующего ребенка. Ребенок должен был оказаться перед стройными сомкнутыми рядами воспитателей и надзирателей, в которых учителя стояли плечом к плечу не только с методистами РОНО и инструкторами РК ВКП(б)/РК ВЛКСМ,

пионервожатыми и председателями совета дружины, но и с родителями, осуществлявшими «воспитание коммуниста» на семейном уровне. В семье воспроизводился общегосударственный стиль, воплощавшийся здесь через родителей как представителей Страны Советов. Единство семьи, противостоящей системе, представлялось серьезной опасностью. Межгенерационный разрыв мыслился более желанным, нежели воспроизведение «предрассудков» «старорежимных» поколений. Вопросы воспитания детей тем или иным коммунистом вполне могли становиться предметом повестки дня партийных собраний. Дети вручали родителям грамоты в награду за то, что они их правильно воспитывают. Авторитарный стиль взаимоотношений, как мне представляется, господствовавший в крестьянских семьях в предреволюционную эпоху, был воспроизведен на новом уровне в педагогическом идеологизированном сознании советского общества начиная с середины 1930-х гг. как в школе, так и в семье.

На данном примере мы видим, как методология К. Келли позволяет дополнять реконструированную ею картину новыми фактами и соображениями, не отвергая предыдущих. Мне представляется, что такое исследовательское «ноу хау» очень плодотворно. Его можно достичь именно в том случае, если значительная часть работы строится на материалах интервью, на материалах наблюдения действительности глазами респондентов.

Весьма интересны также те неожиданные исследовательские вопросы, которые ставятся досконально знающим материал исследователем, смотрящим на ту или иную культуру «снаружи». Например, для меня одним из таких неожиданных ракурсов было рассмотрение К. Келли отношений между детьми и школьными властями в качестве равноправного с другими научного вопроса. Оказывается, опираясь на устные разговоры с носителями «культуры ушедшего детства», можно отойти от дискурса письменных источников об этом детстве, и этот отход позволяет нащупывать такие темы и проблемы, обнаружить которые на основе имевшихся до проведения интервью документов письменного характера практически невозможно. Когда же такую тему исследователь увидел и сформулировал, он начинает «вдруг» и в письменных источниках регистрировать скудные и разрозненные сведения, к ней относящиеся. К. Келли работает на грани текста и «не-текста», дополняя и расширяя опыт культурного антрополога¹. «Собственная дет-

¹ Принадлежность к другой культуре позволяет ей включить в диалог и свой собственный школьный опыт, пришедшийся на 1960–1970-е годы. О текстуализации антропологии см., например: [Рубел, Чегринец 1998].

ская судьба»¹ позднесталинских поколений становится видна только в соединении устного и письменного нарратива и дискурса.

2

Вопрос о том, насколько эффективны материалы по устной истории и она сама в качестве источника для описания повседневного опыта, мне кажется, решен уже фактом существования такого научного направления, как *устная история*, в историографии начиная примерно с 1920-х гг. (когда в США было проведено первое историческое исследование с помощью глубинных неструктурированных либо лейтмотивных/полуструктурированных интервью). К настоящему времени во многих странах (таких как США, Великобритания, Австралия, Германия, Австрия, Израиль, Франция и др.) существуют не только исследовательские центры, архивы, журналы, но и более широкие общества, занимающиеся собиранием, систематизацией, исследованием такого рода источников по устной истории². На мой взгляд, как методология подход, предлагаемый устной историей и квалифицированно использованный К. Келли (развернутость ответов, приведенных в статье, уже свидетельствует о квалификации исследовательницы, составившей, вероятно, очень грамотный вопросник), очень эффективен. Особенно это ощущается на материалах российской истории советского времени, официальные версии которой определили во многом те лакуны именно в истории повседневности, по котором не только не проводились исследования, но и не откладывались (не собирались) документальные источники вследствие определенной политики по отношению к памяти и к действительности, каковая существовала в советский период. Свидетельства, полученные К. Келли с помощью правильно применяемых методов устной истории (а в данном случае мы имеем исключительно тщательно выверенное и бережное их применение), вполне можно рассматривать в качестве хранилища фактов и событий, незафиксированных до этого письменной традицией советского времени. Более того, подобного рода свидетельства иногда даже получают в российском самосознании информантов статус уникального истинного свидетельствования в противовес официозу.

3

Данный вопрос, наверное, самый трудный. Его смысл, как мне представляется, в частности, в том, чтобы постараться решить, насколько К. Келли реконструировано именно детство рассмотренного периода — или это образ детства этого периода,

¹ Слова из тюремной исповеди Я. Блюмкина 1928 г. [Сажнева 2005].

² Среди периодики следует прежде всего упомянуть такие издания, как *Oral History Yearbook*, *Narrative Inquiry*, *Bios*, *Auto/Biography Studies*, *Biography*, *Oral History Forum*, *Life Stories* и т.д.

существующий в умах людей, живущих уже в начале 2000-х гг., сотканный из соответствующих стратегий запоминания и воспоминания, то есть стратегий меморизации опыта, свойственных представителям определенных субкультур. Самым простым решением для ответа на данный вопрос было бы посмотреть, в каких случаях привлекается другой материал для сопоставления с интервью, а в каких случаях мы делаем свои выводы исключительно на основе массива рассказов проинтервьюированных информантов. Однако трудности образования печатных и письменных источников в советское время не позволяют останавливаться на этом сравнении, требуют идти дальше. В том случае, когда есть возможность привлекать документы иного рода и сопоставлять их с устными рассказами, есть и возможность отделить в рассказах то, что, возможно, относится к «тогда», от того, что говорит об оценке этого «тогда» «сейчас». Если такого рода источников, вспомогательных для устной истории материалов нет, то мы вступаем, конечно, в зону некоторой неопределенности, степень которой, как мне кажется, не выше гипотетичности выводов, получаемых при рассмотрении ограниченного количества письменных документов.

В связи с этим обратимся еще раз к проблеме репрезентативности интервью или обоснованности выводов, делаемых на их основе. Можно предполагать наличие своего рода *репрезентативности казусности*. При таком подходе к изучению жизненных историй различных людей степень их уникальности не служит препятствием к использованию при реконструкции прошлого. Опора на интервью, на устные истории меняет (дополняет) концепт репрезентативности и критерий валидности исторических реконструкций, сделанных на их основе. Валидность обеспечивается высокой степенью искренности и устойчивости рассказа информанта о своем детстве в школе. Многолетними исследованиями культуры России XX в. К. Келли удалось показать, что воспоминания о школьных годах достаточно устойчивы и «не обязательно зависят от политической злобы дня» [Келли 2003б: 251]¹. Репрезентативность казусности — не репрезентативность традиционного типа, связанная с выборкой, представленностью всех сословий, возрастных и половых когорт и т.д. Персональный опыт рассказчика — это «то, что было не со всеми, но могло случиться, могло быть». Репрезентативность казуса — нечто «показательное», такая возможная история жизни, которую данная эпоха (вре-

¹ В англоязычных работах Л. Холмса (L. Holmes) обращено внимание на то, насколько персональные воспоминания о детстве сталинских времен отличаются от взрослого и пропагандистского взгляда на этот период.

мя, общество, культура, власть и т.д.) позволяет индивидам, воплощаясь в том или ином из них. Показательное для эпохи тоже репрезентативно, поскольку эпоха предусматривала и такую жизненную историю. Могу предположить наличие ряда критических замечаний в адрес обсуждаемой статьи со стороны тех, чье детство по-иному ими осмыслялось, чем представленные в тексте работы варианты. Мне думается, что подобная критика, если она будет, свидетельствует не о неправильности интерпретации представленного материала, но о многообразии детского опыта того или иного поколения в той или иной стране, спектр которого неизбежно более многоцветен, нежели лишь перечень доминирующих в нем оттенков.

Подводя итог ответам на все три вопроса, мы видим, что репрезентативность истории повседневности может все же опираться на казус нарратива, показывающего, что и «такое», как в рассмотренном случае, в данную эпоху было возможно, что и для «такого» случая эта эпоха прописывала возможные биографические стратегии. Нарратив о детстве хотя и отстранен от того периода, о котором идет повествование, но он в гораздо меньшей степени, чем нарративы о других периодах в жизни информантов, содержит сознательные искажения. По моему мнению, дистанция между исследовательницей и материалом оказалась достаточной для оптимального соотношения понимания и объяснения, для нахождения доминирующих цветов в истории послевоенного российского детства 1940–1980-х гг. Репрезентация «повседневности» прошлых поколений через нарративные методы оказалась возможной.

Библиография

- Безрогов В.Г.* Автобиография и социальный опыт // Социальная история: Ежегодник. 2001/2002 / Под ред. И.Ю. Новиченко. М., 2004. С. 529–550.
- Безрогов В.Г.* Коллективное и персональное в автобиографии // Человек. 2003а. 5. С. 26–37.
- Безрогов В.Г.* Культура памяти: историзация и/или мифологизация пережитого? // Культура исторической памяти: невостребованный опыт: Материалы Всероссийской научной конференции. Петрозаводск, 25–28 апреля 2003 г. / Под ред. А.В. Антощенко. Петрозаводск, 2003б. С. 7–13.
- Безрогов В.Г.* Новый журнал для культурологов и антропологов // Обсерватория культуры. 2005. № 4. С. 109–111.
- Детский сборник: Статьи по детской литературе и антропологии детства / Сост. Е.В. Кулешов, И.А. Антипова. М., 2003.
- Келли К.* «Маленькие граждане большой страны»: интернационализм, дети и советская пропаганда // Новое литературное обозрение. 2003б. № 60. С. 218–251.

- Келли К.* Воспитание Татьяны: нравы, материнство, нравственное воспитание в 1760–1840-х годах // Вопросы литературы. 2003а. № 4. С. 61–97.
- Нуркова В.В.* Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. М., 2000.
- Рубел П., Чегринец М.* Исследовательские стратегии в современной американской культурной антропологии: от «описания» к «письму» // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 85–101.
- Сажнева Е.* Алиби черного человека // Московский комсомолец. 2005. 28 дек.

АЛЕКСАНДР БЕЛОУСОВ

Откровенно скажу, что, читая статью Катрионы Келли «„Школьный вальс“: повседневная жизнь советской школы в послесталинское время», я испытывал все более и более возрастающее чувство недоумения и разочарования.

Прежде всего, раздражали ошибки, которые встречаются в статье. Очевидно, что она вряд ли видела книгу В. Глоцера «Дети пишут стихи», которая отнюдь не является «антологией детской поэзии времен оттепели» (С. 107), только понаслышке знает о фильме «Первоклассница», который снял вовсе не некий А. Ройтман (С. 120), а Илья Фрэнк, и вообще плохо ориентируется в нашей географии: совершенно непонятно, что это за город Старо-Кузнецк, якобы находившийся в Сталинской области (как сообщается в примечании 1 на с. 133). Возникает ощущение, что кругозор К. Келли ограничен тесными рамками «повседневной жизни советской школы послесталинской эпохи».

Этому способствует и отсутствие сколь угодно содержательных экскурсов в прошлое. Автор статьи не уделяет должного внимания образцовой советской школе — школе «сталинской эпохи». Если не считать довольно странного сравнения директоров-выдвиженцев при Сталине, склонных «ко-

мандовать из окопов», с директорами дореволюционных классических гимназий (С. 113), К. Келли не касается и русской школы XIX — начала XX вв. А между тем это мешает понять, чем же специфична советская школа «послесталинской эпохи»: ведь многое в действиях учителей и поведении учеников, о которых говорится в статье, вполне традиционно для русской школы и обусловлено не столько обстоятельствами «послесталинской эпохи», сколько общими свойствами русской культуры.

Однако даже о «советской школе послесталинской эпохи» статья К. Келли не дает убедительного и достоверного представления. Дело в том, что у меня нет абсолютно никакой уверенности в репрезентативности ее материалов. Они собраны в Москве, Петербурге и Екатеринбурге. А как же быть с остальной страной? Я, например, учился совсем в другом городе и многое из того, что я помню, не соответствует и зачастую противоречит наблюдениям исследовательницы. Однако и с петербургскими материалами не все ясно. Данные проведенного мной на днях мини-опроса среди сверстников, выросших в Ленинграде, показали, что утверждение К. Келли о том, что «линейка была везде и всегда» (С. 126), далеки от действительности. Столь же сомнительны и некоторые другие положения статьи. Отмечу в этой связи проблему подказки и списывания: мои знакомые не подтверждают тезиса К. Келли о «терпимости» учителей к подказке (С. 137).

Очевидно, что для решения этой коллизии нужна статистически надежная информация. Однако даже она не решит всей проблемы. Дело в том, что для изучения повседневной жизни даже «советской школы послесталинской эпохи» одних опросов мало. Их необходимо дополнить изучением нормативной базы, которой эта жизнь регламентировалась. Лишь тогда получится более или менее объективная картина того, как жила «советская школа послесталинской эпохи». А в данном случае все основывается на субъективных воспоминаниях случайных людей, особым образом препарированных К. Келли.

Исследовательница училась в Англии и делится с читателями своим школьным опытом. Из ее воспоминаний мы узнаем, что и в английской школе существовали некоторые «дисциплинарные требования — поднимать руку прежде, чем отвечать, или вставать, когда входит учитель» (С. 115). Однако, когда автор статьи переходит к описанию «советской школы в послесталинское время», от ее спокойной констатации не остается следа. Говоря о зловещей «атмосфере подавленности и страха», К. Келли отмечает, что она создавалась следующими действиями учителей: они «заставляли учеников вставать, когда кто-

то из взрослых входил в класс, поднимать руку, когда хочешь что-то сказать» (С. 131). Не правда ли, как это все ужасно? Любопытно, что, живописуя «травму, нанесенную многим детям при переходе от семейной жизни к жизни в коллективе» (С. 108), автор статьи никак не комментирует ее с точки зрения своего английского школьного опыта. Неужели там этой «травмы» не было? И как соотносятся «страхи» и «ужасы» послесталинской школы с ее же утверждением о том, что советский опыт «скорее не особенный, а типичный» на фоне стандартной «западной» школьной мысли (С. 117). И почему это страшное «школьное образование умело выпустило умных учеников, хотевших учиться» (С. 149)?

Статья К. Келли — досужая антропологическая «страшилка», которая может быть полезна только как повод для серьезного исследования русской школы.

ЕВГЕНИЙ ДОБРЕНКО

1 Несомненно, приобретения связаны с отсутствием искажающей ретроспективной рационализации, автостереотипизации и «синдрома ложной памяти». Но отсюда же — и потери. Они — на уровне критики корпуса «фактов». Приведу несколько примеров из статьи: на с. 120 утверждается, что именно 1 сентября ребенок узнавал, в какой класс его помещали. Это не вполне так. Во-первых, это *могло бы* (!) относиться *только* к первоклассникам, поскольку в дальнейшем классы были уже сформированы. Во-вторых, состав классов был известен заранее: накануне 1 сентября проходили родительские собрания. Даже ранее того: часто с помощью родителей производился ремонт и подготовка класса к занятиям. Так что сюрпризов 1 сентября никаких не было. Я это знаю совершенно точно: моя мачеха была учительницей начальных классов.

Или на с. 126 утверждается, что каждый школьный день начинался с линейки. Здесь наверняка какая-то ошибка. День (я имею в виду обычный день) не мог начинаться с линейки — слишком большая роскошь (это

ведь не пионерский лагерь). Линейки были только «торжественные» (октябрьские праздники, день Победы, день рождения Ленина и прием в пионеры, День пионеров и т.п. или, как пример, который здесь приведен, по случаю полета Гагарина). Обычный день начинался со столпотворения и давки в вестибюле и гардеробе (а зимой обычно — все утопало в страшной грязи, тающем снеге и т.д.). Тут уж не до линейки! Это я совершенно точно знаю (я был председателем пионерской дружины школы в течение пяти лет). Это не то, что одни помнят, а другие нет. Линейка ведь была как комсомольское или партийное собрание (только для пионеров) и требовала очень серьезной подготовки. Ее нельзя было проводить каждый день. Да и технически это невозможно. Она обычно проводилась в школьном дворе или в спортзале (нужно ведь достаточно места, чтобы всех собрать!). Все это требовало оформления и украшения и т.п. Примеры, подобные этим, требуют именно инсайдерского опыта.

2

Насколько эффективной является устная история? Что значит вообще «эффективность» истории? Насколько она «правдива»? Насколько эффективно она может работать на ту или иную концепцию? Признаюсь, статью Катрионы Келли я читал с особым — очень личным — интересом. Я совершенно не гожусь на роль читателя «источников без поправки на возможную ретроспективную рационализацию, а кроме того на такие особенности, как автостереотипизация и „синдром ложной памяти“». Все эти «синдромы» мне присущи в огромной степени по той причине, что я учился в школе в 1969—1979 гг., которые как раз и описываются. Можно ли мне, как «свидетелю», верить? Думаю, вопрос этот важен, поскольку автор на подобные свидетельства опирается: современному «рассказчику» много уж лет рассказывают о том, как была плоха Советская власть и советская школа. Вчерашний слушатель (а сегодня «рассказчик» о своих школьных годах) не только усвоил, но и присвоил себе историю и сегодня выступает в роли «участника» или, на худой конец, «свидетеля» прошлого. Я думаю, что именно эту особенность человеческой памяти имел в виду большой знаток человеческих душ Сталин, когда заявил, что родственники и соратники Чапаева, не узнавшие в фильме братьев Васильевых легендарного комбрига, «лгут, как очевидцы». В целом я разделяю то, что говорят эти очевидцы. Я ведь и сам такой очевидец.

Речь не идет даже о случаях искажения памяти. Я думаю, что на эти высказывания трудно полагаться еще и потому, что диахронный срез нельзя считать заведомо предпочтительным: вот люди в зрелом возрасте говорят, что школа была ужасом (я и сам теперь так думаю!), но то *теперь!* А разве не важен

синхронный срез: интересно, что думали эти же люди тогда, когда были в школе. Я могу сказать, что *тогда* я свою школу, наверное, любил. А как относятся к ней современные дети? Можно сформулировать вопрос иначе: неужели для того, чтобы быть услышанными, дети должны сами стать родителями? И если так, то можем ли мы выдавать мнение родителей за мнение детей?

Есть и другая проблема: нельзя полагаться не только на память, но и на речь. Высказываниям взрослых нельзя доверять, но не потому, что они лгут, — их язык лжет. Яркий пример на с. 107: «Учительница строгая, но добрая». Это конечно не память, но чистый язык: типичный штамп в описании положительных героев в советских романах. Сталин был тоже «строгий, но справедливый», а учительница должна быть одновременно и строгой, и доброй — такова она в любой школьной повести. Придавать этому какое-то значение — кроме как в качестве события языка — нельзя.

Еще один момент: мне показалось, что в статье слишком заострена оппозиция ученик/школа. На самом деле, ученики (по крайней мере, по моим воспоминаниям) не воспринимали школу как институцию (какой бы она ни была), но здесь было более сложное противопоставление: ученик/учитель (всегда конкретный), директор школы, соученики, родители и т.д. Иначе говоря, все это было очень индивидуально, персонализировано и многовекторно. Не было ни «школы», ни «класса», ни «учителей», но всегда — конкретный ученик, конкретный учитель и т.д. И только из *совокупности* этих разных связей и отношений складывалось нечто целое. «Я не люблю школу» означало: у меня конфликт с учителями, директором, соучениками, родителями и т.д., но у моего близкого друга все может быть прекрасно и потому он любит «школу». Иначе говоря, *school does not exist*.

3

Я отчасти ответил на этот вопрос: недостатки являются прямым продолжением достоинств. Методика «инсайдерской этнографии», применяемая исследователем, принадлежащим другой культуре, освобождает его от автостереотипизации и «синдрома ложной памяти», но в то же время неизбежно лишает его остроты критической оценки устных высказываний. Это проблема, с которой хорошо знакомы теоретики перевода. По сути, здесь та же работа культурного переводчика. Чутье, о котором я говорю, срабатывает иногда на подсознательном уровне. В качестве примера сошлюсь на статью. В ней много говорится о формальных отношениях в классе между учителем и учениками, доходящих до антагонизма (С. 130). Во-первых, не всегда так: были любимые учителя, на

уроках которых был порядок и дети сидели с открытыми ртами. Как правило, это учителя — прирожденные рассказчики. У меня были такие учителя — учитель истории (кстати, он был слепым) и учительница русской литературы. Во-вторых, безличность объясняется системно: эти отношения не могли строиться слишком персонально, поскольку тогда сразу на поверхности оказались бы «любимчики». Но были учителя, которых просто нельзя было обижать. Это был неписанный закон. Как вот, например, у нас упомянутые уже учителя истории и литературы. Чаще всего консенсуса не было и все было очень индивидуально.

Отсюда другой аспект отношений в классе. Автор говорит о сговоре учителей и учеников в том, что касается списывания (С. 138). Я не думаю, что это так. И уж тем более, не уверен, что *«корень сговора был в природе школьной программы, очень требовательной в отношении стандартов»*. Во-первых, кто же в России обращал(ет) внимание на стандарты? Разве там законы писались(шутся), чтобы их выполняли? Во-вторых, если уж и был сговор, то сговор учителей и родителей (вообще мне кажется, что родители в статье как-то напрасно забыты). Их отношения были разнообразны и сильно влияли на отношения учителя и ученика. В системе советского блата это был классический пример обмена «ты мне — я тебе». Учитель имеет в классе маму-продавца продовольственного магазина, папу-директора аптеки, бабушку-врача. Соответственно эта бабушка имеет среди своих пациентов учительницу внучки, и если у последней проблемы в школе, учительница ей поможет, позанимается отдельно, зависит оценку на экзамене и т.д., а папа — директор аптеки — «достанет» дефицитное лекарство (а дефицитом было тогда все начиная с аспирина). Вот так эта система и работала. Во время же экзаменов в дело включался «родительский комитет». Родители собирали деньги и покупали учителю в подарок, например, большую хрустальную вазу от всего класса. Учитель же на письменном экзамене как-то случайно на некоторое время удалялся из класса. Дальше — дело техники... Родители могли потянуть за многие ниточки. И совсем необязательно, чтобы такое влияние имели сами ученики. Блат действовал безотказно. В тех особенно случаях, когда родителей беспокоила успеваемость ребенка и его будущее. Однако такие родители, конечно, не составляли большинства. Кстати, даже в одной семье. Мать могла быть активно вовлечена в школьные дела и «доставать» что-то для учителя (услуга за услугу), а отец не знал, в каком классе учится его ребенок...

Именно потому, что исследователь, принадлежащий другой культуре, применяет методику «инсайдерской этнографии», он — по необходимости! — оказывается слишком зависимым

как от повествователей, так и от сложившейся мифологии. Вот на с. 146—147 много говорится о последнем звонке и выпускном бале, о том, как это было важно для учеников. Мне же запомнилось совсем другое: предстоящие вступительные экзамены в вуз. Для многих (по крайней мере для всех мальчиков) это был вопрос жизни и смерти: при непоступлении грозила армия (я закончил школу в 1979 г., когда Советский Союз вторгся в Афганистан — нужны ли комментарии?). Так вот: с середины 10 класса практически все, кто планировал поступать в вуз, были заняты подготовкой к вступительным экзаменам. Так что выпускной бал для многих был не столько воспоминанием (я свой плохо помню), сколько досадной потерей драгоценного времени. Выпускные экзамены шли в июне. В конце его был выпускной бал, а во второй половине июля были вступительные экзамены. Так что было очень мало времени и над головой висели главные — вузовские — экзамены.

Мне кажется, что анализ «повседневности» прошлых поколений через прямую их репрезентацию хотя и делает доступным этот материал для читателя-неспециалиста, но все же требует «отчетливой аналитической дистанции» по отношению как к позиции информанта, так и к его опыту. Парадокс, однако, состоит в том, что инсайдер, обладая опытом, позволяющим критически отнестись к информанту, не в состоянии дистанцироваться в силу «автостереотипизации», тогда как аутсайдер, не обладая этими «сенсорами» опыта, куда свободнее от стереотипов. Ответить на вопрос, что лучше, невозможно в силу дополненности обеих позиций: каждая из них обладает несомненными достоинствами. Могу лишь сказать, что читая «Школьный вальс» и отмечая про себя некоторые неточности (в основном в высказываниях информантов), я почувствовал, что текст этот точен в чем-то куда более общем и может быть более важным, что находится за пределами «фактической точности» свидетелей, в которых я, будучи сам свидетелем, в сущности, не нуждаюсь. Моя память «точнее», поскольку именно я являюсь читателем. Мне кажется, что в своих вопросах редакция слишком сосредоточилась на позиции информантов и автора, тогда как следует добавить еще одну позицию — позицию потребителя, читателя этого текста. Так вот, как читатель я легко растворяю в своем опыте опыт информантов (он может быть важен для автора; для меня же он избыточен — мне не нужны эти леса, когда дом построен). Я нахожусь с автором один на один и автор-аутсайдер, дополняющий свою позицию инсайдерским знанием, оказывается для меня предпочтительнее автора-инсайдера, который разделяет свой опыт с моим и с опытом информантов. Его позиция, как мне кажется, оказывается заведомо беднее.

КЛАУДИО СЕРДЖИО НУН ИНГЕРФЛОМ

Когда предмет исследования — если не по своему географическому положению, то по крайней мере по своей проблематике — совпадает с прошлым того, кто пишет о нем, автор как бы раздваивается на исследователя и действующего лица предмета исследования. Я — историк России и в этом своем качестве попробую ответить на поставленные «Форумом» вопросы. Вместе с этим я бывший школьник: мои школьные годы проходили в Аргентине, затем в течение нескольких лет я был так или иначе связан с образовательной системой СССР в качестве студента истфака МГУ (выпускник 1972 г.), наконец, как отец двух школьников я наблюдал за процессом образования (1970—1980-е гг. в Париже). Помимо исследовательской работы, я много преподавал в университетах, в том числе в РГГУ. Иными словами, я вполне осознаю весь риск незаметного соскальзывания от одной позиции к другой. Осознаю, но не питаю никаких иллюзий насчет того, что смогу полностью обойти эту опасность. Читатель предупрежден — и это самое главное. Пусть он читает мои заметки как хочет или может: я, как впрочем и все авторы, не являюсь собственником следствий, порождаемых своим дискурсом.

Мой текст, написанный в ответ на приглашение «Форума», делится на две части. В первой я выскажу некоторые соображения по поводу статьи, во второй ответу на вопросы «Форума».

Обсуждаемая статья весьма насыщена. Я нашел в ней много нового для себя, однако не буду здесь касаться всех вопросов, которая она поднимает. Ограничусь лишь тремя замечаниями. Первое, что бросается в глаза при чтении статьи Катрионы Келли, — это ее умение работать с настоящим (с исторической точки зрения, та эпоха, которую она называет постсталинской, является нашим временем). Причем делает она это в меж-

**Клаудио Серджио Нун
Ингерфлом (Claudio Sergio
Nun Ingerflom)**
Национальный исследовательский
центр, Париж, Франция;
Лондонский университет
(Институт славяноведения и
истории Восточной Европы),
Великобритания

дисциплинарном пространстве, выступая в качестве историка, этнолога, социолога, политолога. Таково требование, предъявляемое самим предметом исследования, иной подход оказался бы чересчур узким. Отсюда и весьма, на мой взгляд, полезное совмещение устной истории и истории традиционной, построенной на печатных источниках.

Из описаний Катрионы Келли выносишь ощущение, что есть нечто, что объединяет школы всего мира, независимо от политической, экономической и социальной систем: авангардные тенденции в педагогике и дидактике, новые веяния в детской психологии и т.д. с трудом доходят, если доходят вообще, до школы. Если говорить о различиях между коммунистическим и капиталистическим обществами, то одно из них заключается в том, что наличие частной инициативы открывает возможности для существования или экспериментальных школ, владельцы которых могут выбирать, какой научной доктрине следовать, или «нормальных» школ, где те или иные преподаватели могут претворять в жизнь научные новшества. Добавлю, что и в госшколах учителя могут проявлять свои научные интересы, однако данное явление широко распространилось лишь недавно. Учителя получают маленькие зарплаты — и понятно, почему, когда уходят иллюзии первых лет работы в школе, лишь немногие преподаватели сохраняют желание совершенствовать методики. Иными словами, капитализм отличается тем, что не может (в течение длительного времени) существовать без пространства борьбы. Этот сравнительный аспект присутствует в статье; мне просто хотелось это подчеркнуть, указать на исключительную значимость этого момента.

Позволю себе маленькое критическое замечание. Я понимаю, какой исторический период автор имеет в виду, говоря о «постсталинском» времени, а также удобства, связанные с использованием данного термина. Однако, может быть, это слово затушевывает те сдвиги, которые происходили в период между смертью Сталина или разоблачениями «культы личности» и девяностыми годами. Причем в данном случае я имею в виду не столько политические перемены, сколько сдвиги, произошедшие в школьном мире. Отсюда и мой вопрос: не произошли ли за это время какие-то изменения, может быть даже обладающие рубежным характером, которые позволили бы выстроить периодизацию и избежать этого чересчур расплывчатого термина «постсталинская эпоха»?

Ответы на вопросы Форума

1 Честно говоря, не вижу, как возможна другая ситуация. Информант всегда говорит, находясь «внутри». А этнограф не может не наблюдать со стороны. Абориген не в состоянии быть одновременно и своим собственным этнографом. Может быть, принадлежность исследователя и действующего лица к одной стране или тот факт, что они оба говорят на одном языке, является решением проблемы? Однако сохраняются и другие типы дистанцирования: взрослый этнограф далек от мира детей, «культура» школы, как и любой другой институции, обладает своими особенностями, в нее еще нужно проникнуть. Конечно, и в этом случае дистанция оказывается меньше, чем между английской и русской школами, однако это, как мне кажется, является скорее техническим вопросом. Остаются общие для обоих случаев теоретические препятствия. А что касается приобретений и потерь, здесь возникает вопрос об отношении к инаковости, который является общим и для этнографа, и для историка. Взгляд историка России в начале XXI в. не совпадает с мировоззрением крестьянина пореформенной (1861) эпохи. В этом отношении историку приходится быть в не меньшей, если не в большей степени этнологом или антропологом, сколь и историком. Я думаю, что исследователь должен «уважительно» относиться к этой дистанции, учитывая с самого начала специфическую логику действующего лица истории (информанта-аборигена), и понимать соотношение между своим собственным концептуальным арсеналом и понятийным аппаратом информанта, не стараясь редуцировать второе (скажем, понятийный аппарат русского крестьянина середины XIX в.) к первому, чтобы выстроить некую шкалу — от наивного мышления к научному. Потерь не избежать: зазор между речью информанта и речью исследователя приведет к утрате части информации.

2 Историка, по крайней мере работающему в рамках постпозитивистской парадигмы — хотя я думаю, что это относится и к этнографии, — представление о свидетельстве как о «*хранилище фактов и событий*» не свойственно. Кроме того, я не понимаю, как можно противопоставлять голое событие и рассказ о событии как «*выражение определенного образа мыслей*». Начиная с выбора предмета, места и эпохи, источника и/или информанта, не говоря уже об интерпретации и изложении, все зависит (и это имеет решающее значение) от «определенного образа мыслей», а именно от образа мыслей данного исследователя. То же самое относится и к информанту. В данном случае он участвует в интервью. В архивных источниках находишь речевые образования, которые также являются выражением определенного образа мыслей. Можно было бы

сказать, что превращение какого-либо факта прошлого в событие зависит именно от выбора исследователя (или информанта!). Иными словами, мы можем и должны относиться осторожно к устной истории. Но разве работа в архиве освобождает нас от необходимости осторожности? Методы другие, однако я думаю, что нам следует отделять теоретическую сторону, то есть эпистемологию, от методологических соображений (например, относительно того или иного типа интервьюирования).

3

В той мере, в которой мы пользуемся языком, мы всегда «нарративизируем». Стил, более доступный широкому читателю, иногда упрощает изложение, а заодно и проблему. Гуманитарные науки не должны жертвовать своим собственным понятийным арсеналом, который и без того — по крайней мере в историографии — является весьма бедным.

ВЕРА ЛЕБЕДЕВА-КАПЛАН

Заметки о статье Катрионы Келли «„Школьный вальс“: повседневная жизнь советской школы в послесталинское время»

— С 86-го пера часто капали кляксы. К тому же я был левшой, а учительница велела писать правой рукой, получалось грязно. Но у меня всегда было с собой перо «Рондо», когда она отворачивалась, я вставлял его и писал. Оно было пряменькое, клякс было меньше. Но учительница, проверяя прописи, сразу это обнаруживала. На следующий день она подходила ко мне и спрашивала: «Что, Левочка, опять „Рондо“ писал?». Я никогда не врал, соглашался: «Опять».

— 86-е перо было широким у основания, узеньким к концу. Писать им можно было с разным нажимом, и тоненько, и потолще, поэтому в прописях нужно было писать только 86-м. Его почему-то не любили, и старались писать пером «Рондо». Оно было прямым, и выводить им палочки разной толщины было невозможно, поэтому писать им в прописях было запрещено, но многие все равно писали. Я этого никогда не делала — нельзя так нельзя.

Вера Лебедева-Каплан
Тель-Авивский университет
(Центр Каммингса по
исследованию России и стран
Восточной Европы), Израиль

Никогда раньше я не слышала о пере «Рондо». Мои родители, учившиеся в «сталин-

ской» школе в 1930–1940-х гг., а потом преподававшие в послесталинской школе в 1950–1960-х, рассказали мне о «Рондо» после того, как я прочла им фрагмент воспоминаний, использованный профессором Катрионой Келли в качестве эпиграфа. Внимательный, вдумчивый взгляд автора, точность в описании деталей, тонкость наблюдений, характерные для этой работы, позволили описать тот срез «жизни» советской школы, который мало представлен как в работах историков, так и в воспоминаниях бывших учителей и учеников. Острота и неоднозначность реакции на публикацию этого исследования, отмеченные координаторами «Форума», так же как и «перо „Рондо“», возникшее в памяти моих родителей спустя десятки лет после того, как они держали его в руках в последний раз, свидетельствуют об успехе автора. Школьные практики советского прошлого представлены в статье с большой степенью аутентичности. С этой точки зрения рассматриваемая статья может служить образцом «широкого плотного описания» (thick description), о значении которого для изучения культур писал в своей классической работе Клиффорд Гирц [Geertz 2000]. Исследовательский успех проф. Келли не исключает, однако, а делает еще более существенными вопросы методологического характера, заданные координаторами «Форума».

Достаточно однозначно можно ответить на вопрос о приобретениях и потерях, связанных с принадлежностью исследователя к иной культуре. С моей точки зрения, именно эта исследовательская позиция является предпочтительной для изучения повседневности. Об этом в свое время писал Юрий Лотман в статье, посвященной поэтике бытового поведения в русской культуре XVIII в. Отмечая, что документы, фиксирующие для определенного социума нормы бытового, обычного поведения, как правило, исходят от иностранцев или написаны для иностранцев и *«подразумевают наблюдателя, находящегося вне данного социума»*, Лотман объяснял это явление тем, что бытовое поведение воспринимается непосредственными носителями как *«естественное», «относящееся к Природе, а не к Культуре»*, а *«знаковый и условный характер его очевиден лишь для внешнего наблюдателя»* [Лотман 2000: 539]. Именно позиция «инокультурного» наблюдателя делает возможными концептуализацию и проблематизацию повседневной жизни школы. В этой позиции есть, однако, и потенциальная опасность. Находясь вне изучаемого культурного контекста, исследователь включен в контекст своей культуры и именно в рамках этой культуры формируется его или ее методологическая позиция, формулируются понятия, в которых он/она рассматривают объект исследования. Можно ли быть уверенным в том,

что при этом не происходит смещение акцентов, навязывание своей иерархии ценностей, поиск в исследуемой культуре того, что является важным и существенным для культурного контекста исследователя, и игнорирование того, что для этого контекста несущественно?

В случае данной статьи ситуация достаточно противоречива. С одной стороны, сам материал (ответы респондентов) предохраняет от такого переноса, но вопросы, заданные респондентам, формулируются исследователем, и тем самым задается некий «угол зрения» и то «поле», в рамках которого происходит актуализация памяти о прошлом. Так, в рассматриваемой статье меня удивило более чем скромное место, отведенное практикам и ритуалам, связанным с «самодеятельностью» учеников — начиная от октябрятской, пионерской, комсомольской школьных организаций, предельно формализованных, постепенно лишавшихся (и лишившихся) идеологического смысла, но создававших и сохранявших рамки для развития сложных «горизонтальных» отношений среди школьников, борьбы за лидерство, конфликтов и т.д., и заканчивая школьными ансамблями, театральными студиями и всем тем, что называлось в советское время художественной самодеятельностью. Эта сфера школьной жизни была наиболее насыщенной эмоционально. Во время подготовки сборов, олимпиад, на репетициях спектаклей укреплялась или рушилась дружба, вспыхивала любовь или разбивались сердца, классный тихоня начинал петь, а хулиган, которому, казалось, было на все наплевать, оказывался незаменимым в оформлении сцены. Последнее, что было при этом важно, — содержание спектакля, тема сбора или вопросы олимпиады. Внеучебные практики носили именно ритуальный, а не церемониальный характер, поскольку в ходе их возникало новое качество отношений, формировалась групповая солидарность, на которой, в свою очередь, базировалось корпоративное сознание, цементирувавшее советскую систему. Возможно, «пунктирное», косвенное упоминание этого аспекта темы в статье профессора Келли объясняется тем, что ему будет посвящена отдельная статья; но возможно, что вопросы, касающиеся внеучебной стороны школьной жизни, каким-то образом увели респондентов от таких сюжетов — в таком случае, жаль.

Вопрос о том, могут ли материалы устной истории сохранять факты и события, не фиксируемые письменной историей, относится в большой степени к сфере психологии памяти, и было бы очень интересно узнать, каково мнение психологов по этому поводу. По моему опыту работы с воспоминаниями и по тому, что я вижу в материалах данной статьи, устная история сохраняет массу деталей, иногда мелких, но очень колорит-

ных, а иногда и достаточно крупных и существенных. Проблема в том, что, соединяясь в единое целое, эти детали выстраиваются иногда в сюрреалистическую картину, создающую неточное или искаженное представление о прошлом. В материалах, на которых основывается данная статья, количество таких «сюрреалистических» aberrаций памяти минимально, но они есть. Так, в частности, в восьмидесятые годы уже не могло казаться, что Брежнев «собирается жить вечно» (С. 127), поскольку он умер в 1982 г., но в семидесятые ощущение было именно таким. Насколько я помню, обычные школьные дни не начинались с общей *линейки* как формального построения всей школы (С. 126), но элементы построений буквально пронизывали школьный день. Со звонком на урок ученики выстраивались перед входом в классы, как правило, в две параллельные колонки — мальчики и девочки отдельно, «те, кто стояли лучше», входили первыми, почти всегда это были девочки. На переменах предполагалась, что дети должны построиться и ходить парами по кругу в холлах каждого этажа (эти небольшие холлы назывались рекреациями) — в младших классах это правило действительно часто соблюдалось. В конце дня учитель, проводивший последний урок, должен был построить класс и организованно привести его в школьный гардероб, чтобы избежать сутолоки, возни и беспорядка. При передаче дежурства по школе в конце недели проводилась мини-линейка для дежурных классов: «дежурство сдал» — «дежурство принял». Так было в тех школах, где я училась: в 1964–1967 гг. — в школе № 221 Ленинграда, на улице Плеханова, в двухстах метрах от Невского проспекта, затем в 1967–1968 гг. — в школе № 269 и в 1968–1974 гг. — в школе № 249 Ленинграда, обе школы были расположены в районе новостроек, знаменитых «хрущоб» конца шестидесятых. Так же было и в 288-й школе, где я преподавала историю в 1979–1984 гг. Она находилась в старом, нетуристском, хотя и центральном районе Ленинграда, исторической Коломне. Та же практика сохранялась и в той школе, где в 1988 г. начала учиться моя дочь — эта была немецкая 516-я школа, рядом с чудным парком, где проводились уроки не только природоведения и физкультуры, но и рисования, и чтения, но шли дети в парк строем. Неудивительно, что все эти рассеянные элементы строя слились у респондентов в образ каждодневной общей школьной линейки, но вот ее-то, как мне кажется, не было.

Нарративный характер изложения отнюдь не исключает постановки серьезных аналитических вопросов, среди которых, может быть, самый важный — а почему, собственно, респонденты воспринимали (или воспринимают) свою школу как плохую? Автор статьи, сравнивая свой школьный опыт с опы-

том респондентов, находит достаточно общего и, в конечном итоге, приходит к выводу о том, *«что советский школьный опыт скорее не особенный, а типичный на фоне стандартной постиндустриальной «западной» (в самом широком смысле) школьной модели»* (С. 117). Статья формирует впечатление, что послесталинская школа была больше «школой», чем «советской». Многочисленные эмигранты из России, сравнивающие школы, в которых учатся их дети в Израиле и Соединенных Штатах, однозначно отдают предпочтение российской (советской) школе, в которой учились они сами. По общепринятому в эмигрантской среде мнению, она была хорошей в том смысле, что давала более систематичные и обширные знания; в ней было больше порядка и несравненно строже была дисциплина; она приучала к труду¹. Более того, в Израиле во второй половине 1990-х гг. по инициативе педагогов — недавних иммигрантов из России (поддержанной министерством образования) — в рамках государственной системы образования была создана сеть «русских» школ, построенных по модели советских математических школ, но принимающих всех детей, без предварительного отбора. Название этих школ — Мофет — возникло из ивритской аббревиатуры довольно неуклюжей лингвистической конструкции, что-то вроде «педагогическо-технологический центр», но существительное «мофет» имеет в иврите значение «образец, пример», и именно так воспринимаются израильским обществом школы Мофет. Действительно, уровень знаний выпускников этих школ по математике и естественнонаучным дисциплинам значительно выше среднего.

В приведенных примерах советская школа не только не проигрывает, но в чем-то и выигрывает в сравнении с другими школьными системами. С чем же сравнивают «свою» школу респонденты, оценивающие ее негативно? На мой взгляд — и в данном случае я опираюсь на собственный ученический и учительский опыт — объектом сравнения являлся тот образ школы, который формировался в исследуемый период литературой, театром и особенно кинематографом. Вопрос о том, как не быть похожими на учительницу литературы из фильма «Доживем до понедельника» и как стать такими, как учитель истории из того же фильма, искренне волновал многих молодых учителей, было по этому поводу собственное мнение и у учеников. Достаточно традиционно для российской культуры нового времени «искусственная» модель, выстроенная в сфере искусства художественными средствами и отличная от реаль-

¹ Говоря о мнениях эмигрантов, я не имею в виду результаты исследования или целенаправленного изучения темы и основываюсь только на неформальных обсуждениях этого вопроса в среде «русских израильтян», к которой принадлежу, и «русских американцев», среди которых у меня достаточно широкие контакты.

ной, формировала контекст, в который включалась реальная практика, и задавала критерии, по которым оценивалась реальная жизнь, в данном случае — жизнь школы. Было бы очень интересно точнее определить и изучить эти критерии. Для эмигрантов из России, сравнивающих ту же самую советскую школу со школами, в которых учатся их дети, критерием является конечный объем знаний, поэтому важным фактором становится наличие в школе порядка и дисциплины, позволяющих учиться результативно. Для участников опроса, судя по тем ответам, которые приведены в статье, критерием является атмосфера школы, психологическое состояние, отношения учителей и учеников, их «теплота» или «холодность». Элементы эти, однако, характерны скорее для образа семьи и дома. И действительно, от школы ожидалось, что она будет «вторым домом». Представляю себе, как изумилась бы классная руководительница моего сына, учащегося в очень хорошей тель-авивской школе, узнав, что она должна стать «второй матерью» своим ученикам! Самое удивительное, однако, что в идеальных случаях российская советская школа действительно могла быть и «школой радости», о которой писал и которую создавал В.А. Сухомлинский, и надежным прибежищем, где можно было до некоторых пор укрываться от трагической реальности (такой, как это ни парадоксально, описывает самую сталинскую из всех школ Ларри Холмс в исследовании, посвященном московской школе № 25 в 1931–1937 гг. [Holmes 1999]), и теплым домом для тех учеников, семья которых таким домом не была (такой была в первой половине восьмидесятых годов очень обычная ленинградская школа, в которой мне довелось учительствовать). В этих случаях, на мой взгляд, можно говорить о сохранении в советской школе традиций российской прогрессивной педагогики конца XIX — начала XX в. — но вопрос о традициях российской школы выходит слишком далеко за рамки обсуждаемой статьи.

Библиография

- Лотман Ю.М.* Поэтика бытового поведения в русской культуре XVIII века // Из истории русской культуры. Т. IV (XVIII — начало XIX века). М., 2000.
- Geertz C.* The Interpretation of Cultures: Selected Essays. 2000.
- Holmes L.E.* Stalin's School: Moscow' Model School No. 25, 1931–1937. Pittsburg, 1999.

СОФЬЯ ЛОЙТЕР

Статья Катрионы Келли «„Школьный вальс“: повседневная жизнь советской школы в послесталинское время» мне интересна прежде всего тем, что обращена к детской жизни и, как следует из примечания, является лишь частью большого проекта, посвященного исследованию детства в России, его культурной и социальной истории. Сам по себе этот факт уже неординарен. Справедливости ради скажу, что объективная, ретроспективная и многосторонняя история детства в России, «культура детства», история школы не стали предметом широкого изучения в самой России. Предпринятый Катрионной Келли опыт в области «исторической этнографии» на материале российского детства заслуживает особого внимания и потому, что он применяется ученым, принадлежащим другой культуре, и потому, что в нашей отечественной науке у нее попросту нет предшественников. Несомненно, такая работа — свидетельство не только высокого профессионализма, масштабного и скрупулезного проникновения в проблему, большого охвата разных источников — от документов до мемуарной литературы и школьного фольклора, но и известного риска, о котором говорит сама исследовательница (*«Этот риск, действительно, существует для любого, кто вообще берется писать историю детства в иной культуре. Дело в том, однако, что детство — наиболее яркий пример того, что Светлана Бойм назвала „общим местом“ (a common place); это пространство общественного бытия, которое в интеллектуальном наследии Просвещения и романтизма было „обесценено и беллетризовано“ и которое, скорее, проживается и воображается, чем исследуется и интерпретируется»* (С. 124)).

Вместе с тем осуществленная Катрионной Келли попытка описать советскую школу методом «инсайдерской этнографии» включает в себе как приобретения, так и определенные издержки. При том, что метод

**Софья Михайловна
Лойтер**

Карельский государственный
педагогический университет,
Петрозаводск

«инсайдерской этнографии» содержит в себе прежде всего взгляд «изнутри», ибо основан на опросе и интервьюировании информантов, проживших изучаемую школьную повседневность, он в данном исследовании неизбежно транслирует взгляд сторонний, взгляд взрослого человека другой ментальности, другой культуры, наконец, другой школьной повседневности. И это накладывает отпечаток на восприятие другой реальности, высвечивая все, что отечественные исследователи школы как будто не замечают, например, *«представление о культурности, где послушание и исполнительность были всем, а самовыражение — почти ничем»* (С. 105).

Доминантой подхода исследовательницы является отношение к советской и позднесоветской школе как инструменту тоталитарной государственной системы, а к директору и учителю — как персонифицированным идеологическим фигурантам тоталитарной власти. Это отражает замечательно подобранный эпиграф из Виктора Шкловского: *«Впрочем, плохая школа — хорошая школа»*. Его парадоксальность легко понимается теми, кто учился в «хорошей» школе, т.е. школе, слывшей передовой, образцовой, показательной, что все время на устах. В такой школе вся жизнь строго регламентирована и подчинена неукоснительному выполнению официальных норм, требований, документов. Мне кажется, что восприятие такой гипертрофированной официозности доминирует в устных историях обсуждаемой статьи и определяет все отношение к школьной жизни.

Мой школьный опыт, вобравший в себя и провинциальную школу 1940-х — начала 1950-х гг., где я училась, и годы учительства в селе в конце 1950-х — начале 1960-х гг., и школу сына 1970-х гг., и многие годы работы со студентами в качестве руководителя педагогической практики в нескольких школах Петрозаводска, говорит о том, что ежедневная школьная практика и праздничные ритуалы, вопреки официальным установкам, не так однолинейны в живой жизни, как они выглядят в воспоминаниях информантов Келли, они разнообразнее, либеральнее и мало зависят от предписаний, законодательных актов, которые в России, кстати, редко исполняются. Совсем не одно и то же московско-петербургская школа, школа провинции и тем более сельская школа, собирающая детей из расположенных в радиусе 3–5 километров маленьких сел. Здесь нет городского отчуждения и официоза, здесь больше патриархальности, иной уровень отношений. Речь идет не о том, лучше эта школа или хуже, любима учениками или не любима (нередко и любима, ибо она единственная альтернатива тяжелой домашней реальности и убогому быту). Она иная.

Вся ежедневная и праздничная школьная практика и ритуалы в цитированных Келли нарративах имеют единственный окрас — государственности и идеологичности. Категоричность, абсолютизация приводит к тому, что каждое свидетельство о виденном и пережитом преподносится *«с последней прямо́той»* (В. Каверин), а очевидность наблюдений оказывается если не ложной, то сомнительной. Трудно себе представить нормального учителя (и себя в том числе), который шел бы на урок в класс, сознавая себя рупором, глашатаем системы или власти. Об этом ли он думает, идя на урок? Трудно согласиться с пониманием первого сентября сначала как *«типично сталинского праздника»*, а затем *«радостного дня вхождения в коллектив и единства с Родиной»*: это праздник прежде всего первоклассников и их родителей, скорее личный, семейный, связанный с переходом ребенка в новую возрастную и социальную категорию. Кстати, из новых ритуалов первоклассников выпал совсем не казенный, игровой Праздник Букваря, так ярко обыгранный детскими поэтами (С. Маршаком, И. Токмаковой, Б. Заходером, М. Ясновым и др.).

Трудно согласиться с тем, что опрос, каждодневная проверка знаний на уроке рассматривается как *«идеальное проявление социалистического соревнования и коллективной гармонии»* (С. 134). С ними связаны другие негативы (страх быть спрошенным) и переживания любого ребенка, психологически точно переданные Б. Заходером в стихотворении «Петя мечтает»: *«Если б, скажем, // Мне // Волшебник // Подарил такой учебник, // Чтобы он бы // Сам бы // Мог // Отвечать любой урок...// Если б ручку мне в придачу, // Чтоб могла // Решить задачу, // Написать диктант любой — // Все сама, // Сама собой!»*.

Печать гипертрофированной идеологизации и автостереотипизации лежит на восприятии (*«проявление терпимости к тем формам поведения, которые поддерживали бы работу системы»* (С. 139)) даже такого, казалось бы, естественного и неременного атрибута жизни нашей отечественной школы всех времен, дореволюционных в том числе (вспомните замечательную главу из «Серебряного герба» К. Чуковского или «Конduit и Швамбранию» Л. Кассиля), как шпаргалка или подсказка, которые школьный (неофициальный) моральный кодекс не только допускает, но приветствует как форму выражения детской солидарности и дружественности. И опять же «устаами ребенка» говорит Б. Заходер: *«Не утонишься за Вовой! // Он гляди какой бедовый! // Он за пять минут успел // Переделать кучу дел... // Попросил списать задачи...»* («Перемена»); *«Хоть на той контрольной, скажем, // Я // Вполне // Четверки ждал: // Петька — с ним контакт налажен — // Мне шпаргалку передал»* («Не везет»).

Примеры подобной автостереотипизации можно умножить. Многие вещи не так однозначны, как они интерпретируются в статье Катрионы Келли (все, что касается школьной формы, школьной еды и многое другое).

Речь идет не о том, продуктивен или нет метод «инсайдерской этнографии». Речь идет а) об очевидной унификации и нивелировке повседневной жизни столичных, городских и сельских школ; б) об ограниченности спектра мнений, представляющих только рабочую среду; в) об отсутствии репрезентативной вариативности нарративов: одного суждения, воспоминания о том или ином событии школьной жизни явно недостаточно.

Тем не менее исследование Катрионы Келли мне представляется чрезвычайно важным и интересным. Ей удалось охарактеризовать главное качество нашей отечественной школы — игнорирование личного свободомыслия, соблюдение внешних норм поведения «двойной жизни». Это та правда, которую редко встретишь в наших педагогических, культурологических и социологических исследованиях. И еще для меня чрезвычайно важно, что обсуждаемая статья только часть большого проекта о детстве, от которого я многого жду.

АЛЕКСАНДР ЛЯРСКИЙ, ЕЛЕНА ЛЯРСКАЯ

*И вышло у меня в ответе:
Два землекопа и две трети...
Из стихов, выученных в школе*

Начнем с самых общих замечаний. Авторы этих заметок в той или иной степени являются внешними наблюдателями по отношению к изучаемой ими среде. Думается, что это верно по отношению к большинству исследователей-гуманитариев; разница только в степени удаленности/приближения. И антрополог, изучающий ненецкую культуру, и историк, исследующий проблемы образования конца XIX — начала XX в., в равной степени рано или поздно сталкиваются с этой проблемой: насколько итог нашей работы адекватно отражает изучаемую реальность? На чем базируется то ощущение собственной правоты, которое и дает исследователю возможность вообще прий-

**Александр Борисович
Лярский**
Институт управления
и экономики, Санкт-Петербург

**Елена Владимировна
Лярская**
Российский этнографический
музей, Санкт-Петербург

ти к какому бы то ни было итогу? Может быть, часто (чаще, чем хотелось бы) уверенность в результате основывается скорее на очевидности здравого смысла, чем на четко отрефлексированном и выверенном методе, положенном в основу исследования? Действительно, очевидно, что за сторонним наблюдателем большие преимущества: если он историк, ему, например, в руки могут попасть документы, отражающие ситуацию на разных социальных уровнях одного исторического процесса; какие-то из них иногда недоступны большинству непосредственных участников событий, какие-то, наоборот, рисуют картины, оставшиеся за границами восприятия власть предержащих и т.д. Антрополог имеет уникальную возможность задавать своим информантам вопросы, которые им самим и в голову бы не пришли. Иной ракурс как раз и позволяет увидеть в потоке повседневности неотрефлексированные структуры, разглядеть «в нормальном удивительное». Это дает определенное ощущение «объективности». Иными словами, как исследователи мы склоняемся к тому, чтобы увидеть в исходной позиции Катрионы Келли больше преимуществ, чем недостатков (как с точки зрения метода, так и с точки зрения простой уверенности в собственной правоте).

Но в том-то и заключается провокация обсуждаемой работы, что она ставит нас самих со всем нашим опытом, методиками и навыками в положение «информантов», «носителей традиции». Работа, проведенная К. Келли, дает нам редкую возможность на собственной шкуре ощутить все преимущества и недостатки наших собственных исследовательских позиций. Если бы речь шла о просто фактических ошибках, то и не было бы предмета для разговора. Но речь идет о странном ощущении: вроде бы все верно, а многое и просто замечательно, но мы-то себя не узнаем. Статья в каком-то смысле о нас, поскольку это мы учились в советской школе изучаемого периода, но по прочтении работы остается неприятный осадок. Мы жили не так, мы были не такие. То есть такие, но еще и другие. И вот это другое как-то осталось за рамками работы, но для нас оно было необычайно важно. В конце концов, для нас речь идет не просто об отвлеченной иной реальности, а о нашей жизни...

Здесь, на этой попытке описать свои «ощущения читателей», мы и остановимся. Мы не собираемся спорить с К. Келли просто исходя из того, что «у нас было не так». Не часто ли и с нами самими спорили подобным образом? И является ли само желание такого спора свидетельством того, что «нас плохо (неправильно) изучили»? Как исследователи, из общих соображений мы скорее всего ответим — нет. Но все-таки как, условно говоря, «информанты» мы чувствуем себя обделенны-

ми. Повторимся: мы себя не узнаем, нам кажется, что чего-то не хватает. И эта полезная неуравновешенность нашего положения, в которое мы попали благодаря замечательной работе К. Келли, и станет исходным пунктом ответа на вопросы, вынесенные на форум. Попробуем для начала понять, какие особенности текста рождают в нас такие ощущения. Оговоримся сразу: речь не идет о поиске недостатков в определенной работе. Мы пытаемся понять особенности метода на конкретном примере.

Первое, что вызывает досаду, это, как всегда, мелкие несурезицы. С нашей «информантской» точки зрения некоторые из них выглядят так: допустим, нам не придет в голову назвать Вовочку придурковатым, по крайней мере, только придурковатым — слишком часто он оказывался единственным нормальным персонажем в утрированно абсурдном мире анекдотического школьного пространства. И нам никак не придет в голову поставить его в один ряд с поручиком Ржевским, Штирлицем и Чебурашкой — слишком неодинаковое было смешным, слишком в разных ситуациях рассказывались эти анекдоты. И уж говорить о них только как об инверсии школьной действительности у нас никак не получится.

Или, если *«класс мучает учителя, говоря „Здравия желаю, товарищ подоконник“*», мы не сможем сказать, что курс начальной военной подготовки (названный почему-то «гражданской обороной») преподавался *«всегда* [выделено нами. — А.Л., Е.Л.] *отставными младшими офицерами Советской Армии»*, поскольку «подоконником» можно дразнить только подполковника, который уж никак не младший офицер.

Часто простое отсутствие контакта между нами и К. Келли чувствуется там, где речь идет о «воображаемой жизни» учеников. Нам кажется, что наша дружба не разбивалась о социальное неравенство, нам трудно смириться с тем, что со школьными романами боролись, поскольку они являлись угрозой «коллективному духу», и совсем тяжело углядеть одобрение или неодобрение подростковых романов в раз и навсегда (как нам казалось на протяжении 10 лет) заведенных обрядах празднования 23 февраля и 8 марта.

А дальше — больше, стоит только начать. Тем более если вспомнить, что мы не только условные «исследователи — информанты», но и родители, а в прошлом — и учителя. Наш школьный опыт как родителей ученика или как учителя относится целиком к постсоветской эпохе, однако нам, имеющим непосредственное отношение к преподаванию, например, довольно трудно поверить в то, что все советские учителя всегда *«просто были проводниками государственной власти»*. Думается, что в

системе личных взаимоотношений трудно остаться «просто проводником» или строить эти отношения только «от противного» — на вынужденных реверансах и взаимном компромиссе. Обращение к собственному опыту преподавания и наложение на него воспоминаний о собственных учителях не дает возможности согласиться с основными мыслями, высказанными в связи с использованием шпаргалок и т.д.

И кажется при чтении работы, что возражения, несовпадения личного опыта и идей статьи накапливаются с поразительной быстротой. Простому обзору этих несовпадений можно уделить еще много места, однако здесь мы уже, видимо, можем перейти к некоторому анализу нашего смущения. Повторим, что речь не идет об «ошибках». Нам важно понять, почему нам так неудобно читать этот текст. Только ли потому, что он вскрывает неприятную нам истину?

Представляется, что в основе нашего недоумения лежит некое приоритетное знание, свойственное К. Келли, и то, что его наличие не всегда строго отрефлексировано. Оно состоит в том, что власть и государство первичны в построении школы как «инструмента коллективной социализации». В то же время — и это иногда упоминается — для участников школьной жизни (и соответственно для информантов) школа — это данность и повседневность. Т.е. школа, рассматриваемая как процесс, имеет для исследователя строгую направленность, где все проявления процесса рассматриваются в рамках насилия и подавления, сверху вниз, а повседневность исследуется как сопротивление. И этот теоретический глобализм подрывает доверие к работе. Наша повседневность не включала в себя понимание школы как части государства. 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».

С точки зрения заранее направленного процесса вполне можно сказать, что «Последний звонок» мог вызывать скорее положительные эмоции, т.к. означал *«расставание с учреждением, которое многими ассоциировалось с досадной субординацией, и обещание более независимой жизни»*. С точки зрения того, кто это пережил, нельзя сбрасывать со счетов трогательные моменты прощания с привычкой или ожидание иной, не независимой, а просто иной, новой жизни.

С точки зрения направленного процесса можно говорить о сговоре учеников и учителей перед лицом всеобъемлющего контроля власти. С точки зрения рядового учителя, может, стоило бы обратить внимание на методику преподавания кон-

кретного предмета (или даже на методические особенности конкретного урока) в конкретном классе? И устная проверка перестала бы быть только «инструментом социального контроля»?

Далее. Направленность исследования сочетается с категоричностью выводов. Это очень настораживает. Зачем нужно говорить, что «*ни одна форма <...> не нравилась тем, кто ее должен был носить*»? Это спорный вопрос, причем желание возразить провоцируется категоричностью высказывания. Почему в описание сценария урока нужно вносить термин «*формальное обсуждение нового материала*» — так, как будто его предписывалось делать формальным?

Так ли нужно говорить о том, что «*линейка была всегда и везде*» именно как формальное начало нового дня? Где-то, возможно, была, а где-то нет. Во всяком случае, ни один из нас ничего подобного — «*всегда и везде*» — не припомнил. Может, указанная бескомпромиссность как раз и порождена заданностью точки зрения? Может, в подвешивании на крючья и было копирование школьных авторитарных структур, но каждый из нас помнит, сколько радости и авантюры было в том, чтобы младшему подразнить старшего, обратить на себя его внимание, оказаться в центре коридорной возни. Почему автор не видит слова «*на радость всем окружающим*»? Почему для автора не важно, что висящий — «он», мальчишка? Кому и дразнить гусей, как не ему?

Вот параграф о «Последнем звонке». Там часто говорится, что «Последний звонок» был в эмоциональном плане событием несущественным *для многих*, что школьная муштра испортила послешкольную жизнь *значительному контингенту учеников*. Вопрос — где остальные? Видимо, направление, данное исследованию автором, этих остальных отсекло, как скальпелем. Но вот мы-то и есть эти остальные. (И бродим неприкаянные, как неупомянутая в эпиграфе, но явно где-то шатающаяся треть несчастного землекопа.) И подобным же образом, если мы не рассматриваем школьный процесс как строго направленный, если мы помним о том, что такое ребенок, то в ситуации, когда школьник приходит в первый класс, мы сможем увидеть, например, еще и смену параметров среды, особенности перехода из одного мира в другой и т.д. В противном случае мы рискуем обнаружить «атмосферу запугивания» и только ее.

Как читателей и «информантов» нас смущает и хронологический масштаб исследования. Может, в этом источник несовпадения мнений и оценок? Отчасти. Для нас послесталинская школа неоднородна. Для К. Келли теоретически тоже. Но практически ни в одной из тем не проведена хронологическая

дифференциация (справедливости ради скажем, что для некоторых сюжетов это очень сложно). В итоге мы получаем, что «культура игровой площадки и коридора» была одинаковой во всю послесталинскую эпоху. Вряд ли мы согласимся с тем, что наши родители и мы проводили перемены одинаково. Но по умолчанию так и получается.

Попробуем подвести итоги, отчасти ориентируясь на вопросы, вынесенные на форум.

Не следует ли из всего сказанного выше, что суть нашего недоумения заключается в том известном обстоятельстве, что повседневность при ее непосредственном проживании воспринимается как поток, который структурируется только в процессе рефлексии как информанта, так и исследователя? Мы в каждый момент жизни напоминаем в этом смысле веретено, на которое наматывается нить впечатлений. Остановка веретена необходима, если мы хотим понять сами себя. Но мы не часто этого хотим, это не является нашей первейшей потребностью. Часто просто не хватает желаний и времени, сама мысль о такой возможности не приходит в голову, а механизмы, провоцировавшие такую работу (дневники, письма или устные семейные рассказы, мемуары или воспоминания в дружеском кругу т.д.) не относятся к нашим всеобщим повседневным практикам, таким, например, как чистка зубов. В этом смысле интервью, даваемое антропологу информантом, — повод остановиться и проделать работу, которую подчас до этого человек никогда не проделывал. И здесь, в нашем случае, начинают действовать механизмы памяти, где воспоминания о впечатлениях отличаются от самих впечатлений, где происходит отбор информации и оценка ее с нынешней точки зрения. Это не ошибка и не искажение. Собственно, ради этих воспоминаний, отборов и оценок и останавливают веретено.

В этом смысле устный рассказ — великолепный образец двойного источника, где информация о прошлом выдается одновременно с ее оценкой, то имплицитной, то эксплицитной. В этом его достоинство. Может быть, не всегда можно отделить одно от другого, однако исследователь должен о таком состоянии дел постоянно напоминать самому себе и своему читателю, если хочет добиться корректных выводов.

Как бы то ни было, роль исследователя возрастает необыкновенно, коль скоро речь идет о рефлексии «по поводу рефлексии информанта», рефлексии второго порядка. И тут возникает вопрос о том, насколько удаление от изучаемой повседневности влияет на итог работы.

Понятно, что принадлежность исследователя к иной культуре (иной эпохе, иному социальному слою, иной возрастной группе и т.д.) может сделать его заложником информанта. Эта опасность устраняется иногда простыми количественными методами или тем, что называется критикой источника.

Но в разбираемом случае (и, может быть, в этом еще одна причина нашего несогласия) опасность оказалась иной. Как уже не раз говорилось, «инородность исследователя» может создавать его главное преимущество, которое заключается в умении удивиться и в умении задать вопрос (иногда степень отстранения может быть такова, что вопросы возникают сами собой, без усилий, причем для самих информантов этих проблем как бы и не существует). То есть речь идет о возможности увидеть уникальное и удивительное в том, что самим носителям традиции кажется нормальным. И тут перед исследователем встает масса проблем. Очень трудно проделывать обратную операцию — не забыть, что нечто, чему мы удивляемся, для наших информантов неинтересно и вспомнили-то они об этом только потому, что их спросили. А на то, что для них действительно важно, мы, может, и не обратили внимания. Вспомним также и о том, что неважное для них *тогда* стало важным для них *сейчас* — и наоборот. Когда мы учились в школе, то обстоятельство, что мы не знаем иностранного языка, нас трогало мало, а вот получить по немецкому (английскому) «не два» — это задача, достойная усилий. Кто думал тогда, что язык будет нужен? Точно так же отношения в среде одноклассников (допустим, проблемы, возникавшие с «гопниками») были гораздо серьезнее и важнее, чем отношения с каким-то абстрактным и неизвестным нам государством. Этот учитель — добрый, а этот — злой; у этого скучно, а у этого нет. Разве волновало нас, что «злой и скучный» может научить лучше, чем «добрый»? Это может показаться важным через много лет. И наоборот, через много лет мы и не вспомним, что было действительно важным для ребенка тогда. В эти западни очень легко попадает любой исследователь, не только иностранец, изучающий Россию, но и, допустим, взрослый, изучающий детскую жизнь в рамках школьной системы. Вместо того чтобы увидеть «удивительное в нормальном», он удивительное найдет в том, что и для нас тогдашних было бы потрясающе новым. Как бы мы удивились, если бы кто-то рассказал нам, что наша беготня на перемене может быть сопротивлением власти, а дежурство по школе — не нудная обуза, а копирование авторитарных практик.

Может быть, источник нашей неудовлетворенности в этом? В том, что ценности и смыслы нашей детской повседневности совершенно не совпадают с ценностями и приоритетами на-

шего взрослого мира? И как раз важно то, что автор — взрослый, а не то, что он принадлежит к иной культуре? И это объяснение уже может нас успокоить: взрослому легче припомнить, как он был ребенком, чем англичанину припомнить, как он учился в советской школе.

И теперь, когда наши разногласия установлены, наше непонимание прояснено, повторим, что ошибок нет никаких. Работа К. Келли — необходимая часть работы, но только часть. Направленный взгляд на школу как на инструмент социализации, где отношения власти основные, а знание о ней — приоритетно, это и есть ценный, и, подчеркнем, необходимый, взгляд со стороны. Мы сами этого никогда не сделали бы, вспоминая мы свои школьные годы. Признаться, мы и так-то их не часто вспоминаем. Но вот, уже вспомнив, мы вдруг понимаем, что, например, без учета нашего детского восприятия мира (нашего ненецкого восприятия мира, нашего восприятия мира в прошлом) воссоздаваемая система взаимоотношений будет так же неполна, как две трети землекопа.

ФРАН МАРКОВИЦ

Я воспользуюсь случаем принять участие в обсуждении «Школьного вальса» Катрионы Келли, с тем, чтобы выступить против двух ключевых предпосылок, лежащих в основе текста, предназначенного редакцией «Антропологического форума» для дискутантов. Первая касается того, что статья Келли парадоксальным образом *«„нормализует“ разговор об опыте, который считался настолько „нормальным“, что так и не стал предметом обсуждения тех, кто в реальности через него прошел»*. Вторая — социополитической темпоральности того, что является или считается постсталинской советской культурой.

Основные вопросы, к которым я хотела бы обратиться в своей статье, касаются того, как аналитики, принадлежащие ко времени и пространству, о которых идет речь в работе Келли, а равным образом и не принадлежащие к ним, дистанцированы или связаны с той жизнью, которую ведут и о которой повествуют их информанты. Обратившись

Фран Марковиц
(Fran Markowitz)
Университет им. Бен-Гуриона
в Негеве, Израиль

к тому, что Катриона Келли называет «исторической этнографией», я прокомментирую теоретические и эмпирические результаты встреч, происходивших между исследователями и исследуемыми в формате данного жанра.

Я рассматриваю используемую Келли методику ретроспективных интервью и внимательного чтения письменных воспоминаний вкупе с литературным стилем свободного цитирования обоих типов источников в качестве окна, сквозь которое читатели могут увидеть кое-что из того, что происходит, когда люди вспоминают, проговаривают и оценивают свой опыт на фоне и в рамках больших исторических процессов. Однако это окно — не любое окно. Оно встроено в определенную структуру, быть может несколько затемнено занавесом изнутри или снаружи — (движущимися) объектами, блокирующими зрение. Это зрение преломлено под определенным углом и заключено в определенные временные рамки. Тем не менее вместе с Катрионной Келли я настаиваю на том, что этот взгляд (неважно, насколько он оказывается искаженным или пристрастным) обладает известной истинностью и следовательно заслуживает рассмотрения и обдумывания. Я надеюсь, что мои заметки прояснят, почему это именно так.

Предварительно мне хотелось бы очертить то, в каких отношениях мои собственные штудии находятся со статьей Келли, а также воспоминаниями людей, которые являются ее подопечными. В восьмидесятых годах, будучи аспиранткой, занимавшейся культурной антропологией, я провела некоторое время на Брайтон Бич в Бруклине, живя, работая, питаясь, выпивая, танцуя, смеясь, плача, болтая вместе с эмигрантами из тогда еще Советского Союза, а также слушая их рассказы. То, что я хотела узнать, и то, что они стремились показать и рассказать мне, заключалось в следующем: как они перестраивали свою жизнь после иммиграции? Что они предпринимали для того, чтобы сделать ее удовлетворительной и осмысленной? В своем исследовании я фокусировала взгляд на их нарративах и практиках русскости и еврейскости, их профессиональных идентичностей и культурных вкусах, а также на том, как все эти вещи, из которых складывается человеческая субъективность, развивавшиеся и пестуемые в иных времени и пространстве, оценивались сейчас, при столкновении с Америкой, при все более и более американизировавшихся «я» этих людей [Markowitz 1993].

Большинство моих информантов и друзей имели детей. Нередко они говорили о своем желании сделать все возможное для своего потомства; и действительно, многие повторяли снова и снова, что покинули Советский Союз ради детей. Как бы то ни

было, многие из них оказались неготовыми к тем последствиям, личным и семейным, которые влекла смена страны. Столкновение с чужим языком и потребительской, капиталистической системой это одно. Иметь дело с американской школой — совсем другое. Эти действующие из лучших побуждений родители, которые лишь несколько месяцев или лет тому назад знали, вполне инстинктивно, как общаться с учителями и директорами школ, теперь попадали в ситуацию неуверенности. Нередко они оказывались загнанными в угол — результат вызовов и фрустраций, порожденных необходимостью иметь дело со школьной системой, которая, как они считали, отнюдь не предназначена для того, что бы сделать все возможное для их детей. Они жаловались на то, что американские школы дают только образование и не обращают внимания на основы общей культуры, этикета и воспитания. Они были потрясены, выяснив, что в Америке только родители отвечают за прививку детям определенных ценностей, включая уважение, дисциплину и вкус к элитарной культуре. Они проводили долгие часы на работе, решая проблемы выживания, понимания и сохранения чувства достоинства и самоуважения. Как же они могли воспитывать детей без помощи школы?

Эти дилеммы провоцировали длительные разговоры о том, как все это было в СССР. Эти люди оказались вне своей привычной среды, и теперь быт их детей, их собственная молодость, вся их жизнь становились темами для разговоров, если не оселком, при помощи которого они оценивали свой нью-йоркский опыт. Иногда воспоминания информантов окутывала смутная ностальгия; иногда они вспоминали ужасные случаи, неприятные моменты или строгую дисциплину, к которой их принуждали. Иногда именно я поднимала проблему «тогда и там», однако чаще мои друзья и соседи пускались в спонтанные воспоминания, которые нередко были спровоцированы событиями, произошедшими здесь и сейчас.

Присутствуя на церемонии Бар Мицвы, я слышала, что родители проходившего обряд ребенка обсуждали со своими друзьями, как они и все «еврейские дети» были загнаны в школьный туалет в день смерти Сталина, в то время как учителя ломали голову над тем, что же произойдет дальше.

Жалуясь на краткость американского школьного дня, некоторые родители сопоставляли его с длинным школьным днем своего детства, который включал пионерские мероприятия, дополнявшиеся часами (обычно скучными, однако о которых теперь вспоминали как о важных для общего развития), ответными на занятия рисованием или музыкой.

Как и в виньетках из статьи Келли, я слышала теплые воспо-

минания об особо преданных своему делу преподавателях и была свидетелем иронических улыбок при разговоре о школьных проделках. Чаше родители предлагали нелицеприятные сравнения между навыками советских и американских школьников. Я включалась в спор, противопоставляя самодовольным заявлениям о том, сколько пушкинских и лермонтовских стихотворений они могли прочесть наизусть к десяти годам, и о трудных уроках по математике и естественным дисциплинам, с которыми они справились, навыки критического мышления и способность к самовыражению, которыми (я надеюсь) овладевают американские школьники ко второму десятилетию своей жизни.

Иногда во время этих разговоров я замечала взгляд ребенка, наблюдавшего за происходящим из безопасного места. Тогда я шла с ребенком в его комнату и знакомилась с его соображениями, возникавшими после подслушанных похвал строгости советской школы и поношений расхлябанности американской. По мере того, как проходили дни и месяцы моей работы над исследованием, я начинала все больше и больше размышлять над опытом детей иммигрантов, одновременно в школе и дома, а кроме того пыталась найти дополнительные возможности поговорить с ними поподробнее (см.: [Markowitz 1993; 1994]).

В то время, когда я закончила это первое мое полевое исследование, Михаил Горбачев был избран Генеральным секретарем коммунистической партии, а Советский Союз изменил политический курс; в стране началась перестройка, а затем внезапно СССР перестал существовать. На что же, недоумевала я, должны походить переживания российского подростка, прошедшего *in situ* через все те адаптационные процедуры, с которыми его эмигрантские сверстники сталкивались в заокеанском мире? В середине девяностых я приехала в Москву, где провела много времени с шестнадцатилетними подростками в их школах, исследуя то, как они *«взрослеют в постсоветской России»* [Markowitz 2000]. Однако вместо краха традиционных устоев, безнравственности и утраты ориентиров, о которых говорили журналисты, педагоги и социальные аналитики, я обнаружила, что подростки легко преодолевали все препятствия. Действительно, многие считали, что хотя их страна изменилась, в их жизни никаких глобальных перемен не произошло. В своей монографии я высказала мнение, что, быть может, глобальные преобразования, о которых столько говорят политики и журналисты, отражают скорее желания (взрослых) общественных деятелей, а также ученые выводы специалистов, чем принадлежат к сфере реального опыта молодежи, которая живет в атмосфере этих перемен.

Поэтому я не очень удивилась тому, что воспоминания, которые являются материалом статьи Келли, а также нарративы шестнадцатилетних, которые еще учились в школе, когда я встречалась с ними в 1995 и 1996 гг., оказались очень похожими друг на друга. Столь же неудивительным было слышать и их родителей, с энтузиазмом — как и мои эмигрантские друзья — говоривших о своих школьных годах, когда они сравнивали свою нынешнюю повседневную жизнь с той, которая была им известна по жизни прошлой. Удивил меня текст «Антропологического форума», предназначенный для участников дискуссии, в котором утверждалось, что такая проблема как опыт школьной повседневности *«едва ли была предметом обсуждения»*.

Истории продолжают: всего две недели назад я посетила свою приятельницу Лену. Я знакома с ней, с ее родителями, мужем и сыном с самого их приезда из Одессы в Чикаго в 1989 г. Сегодня их сын заканчивает колледж, а родившаяся в Америке дочь Коли и Лены ходит в четвертый класс. Конечно, мы говорили о детях и о том, как они учатся в школе. Лена описала свою девочку как «папину дочку», поскольку она, в отличие от мамы и брата, хорошо успевает по математике. Однако Лена получила медицинский диплом в Советском Союзе. Разве не должна была она получить отличные школьные отметки по математике и естественным дисциплинам, чтобы поступить в Одесский медицинский институт? Лена засмеялась и сказала, что да, именно так: «Моя мама посетила учительницу».

Ага, подумала я, вот еще один случай, когда заботливые родители уговаривают учителя или дают ему взятку, чтобы он поставил их детям высокие отметки.

Лена продолжала: «Моя мама спросила ее: „Почему вы поставили моей Лене пятерку? Она ничего не понимает в математике!“ Да, такая у меня мама!»

Посмеявшись вместе с Леной над этим ироническим поворотом, я спросила ее: «Почему же учительница так поступила?»

«Мою учительницу звали Анна Борисовна Рабинович. Она сказала моей маме: „Не беспокойтесь. Ваша дочь — хорошая девочка“».

Мы сидели с Леной в чикагской кофейне и разговаривали о том, что каких-нибудь тридцать-сорок лет назад она получила отличные отметки по математике, несмотря на неважное знание предмета. Лена, дипломированный врач-лаборант, в настоящее время работающая в рамках фармацевтического исследовательского проекта, извлекала этот эпизод из прошлого,

говоря о настоящем. Она перевела разговор на исключительную силу маминого характера, ее честность и цельность. Однако я была поражена этой сценой, разыгравшейся в другом времени и пространстве между учителем и родителем; мое внимание привлекло непреходящее значение этого эпизода как примера житейского опыта, связывавшего детей, родителей и учителей в плавании по морю житейскому и столкновениях с образовательными институциями. Лена выразила благодарность преданной учительнице и понимание того, что ее вера в ученицу — или сговор с ней — помогли Лене стать тем, кем она является сейчас. Однако для меня эта виньетка представляется примером негласной дискриминации и этнической солидарности в рамках глобальной, внутренне противоречивой советской культурной системы идеологии и практики, исключительно остро схваченной Катрионной Келли в «Школьном вальсе».

Школьный вальс, как и школьный бал в американской школе, делает возможными разные типы опыта и порождает многообразие воспоминаний. Точка зрения учителя, вероятно, отличается от точки зрения учеников на то, что произошло на выпускном балу; ученики-конформисты, по всей видимости, помнят нечто иное, чем их более необузданные одноклассники; выпускники, относящиеся к разряду популярных, вероятно, помнят не то, что тихони, и т.д. А как насчет тех молодых людей, которые, зная то, что знал каждый, все-таки не пошли на школьный бал, предпочитая вместо этого то, что Келли называет «настоящими празднованиями», которые «проходили за пределами школьного здания» (С. 147)? Сожалеют ли они сегодня, что у них нет того опыта, о котором можно было бы вспомнить, — и поэтому не могут пользоваться им как общим для всего коллектива образчиком советского быта, референтом для того, чтобы отделять бывший советский мир от нынешнего, постсоветского?

Послушаем Наташу Ф. Когда я познакомилась с ней в 1996 г., она ходила в последний, одиннадцатый класс. Когда она пригласила меня к себе домой в январе 1996 г., она уже много размышляла о том школьном опыте, которого не будет у нее и ее одноклассников. Наташа с теплотой рассказывала мне о поездке вместе с классом в Крым несколько лет назад. И сразу же добавила с сожалением, что с тех пор никаких организованных школой мероприятий не было. «Мы в классе хотели бы потанцевать или поставить пьесу. Нам хотелось бы сделать что-нибудь: вместе попеть, устроить концерт, вроде большого праздника [в конце года] — где все бы собрались вместе — учителя, родители, весь класс — и все бы пели». Однако директор школы не дал на это разрешения. Празднование Нового года

всем классом было устроено на квартире одного из мальчиков, причем присутствовало большинство учеников и учителей. Однако этому празднованию вне школьных стен недоставало притягательности, поскольку бросить вызов официозному торжеству так и не удалось. Вздыхая, Наташа говорила о конце года, пояснив, что теперь у выпускного класса не будет ни поездки, ни школьного бала: *«У нас последний школьный год. Нам хотелось бы что-нибудь оставить в памяти»* [Markowitz 2000: 89–90].

Истоком Наташиной ностальгии по тому опыту, которого у нее не было и не будет, является обычная практика, повторяющаяся из года в год. Школьный вальс был частью обширного, естественного культурного репертуара, знакомого каждому по разговорам с родителями, старшими братьями и сестрами, засвидетельствованного сценами из кинофильмов и выпусков новостей. Наташа и все те подростки, которых я встречала в середине девяностых, с живостью вспоминали, как им вручали октябратские значки, как они носили пионерские галстуки. Кроме этого они вспоминали ликование по поводу отмены школьной формы, распада пионерской организации и прекращения скучных линеек. Могли исчезнуть школьная форма, собрания и скульптурные изображения Ленина, которые были частью повседневности их детства, но не память о них. Они были частью общего детства и основой коллективных воспоминаний, и даже если воспоминания отнюдь не являются теплыми, они остаются ощутимыми, будучи частью воплощенного опыта человека. Лучше всего написал об этом Мишель де Серто: *«В данном случае поразительно то, что места, в которых живут люди, являются присутствиями разнообразных отсутствий. То, что можно увидеть, обозначает то, чего больше нет — „видишь ли, раньше здесь было...“, однако увидеть этого больше нельзя»* [1984: 108].

Наташа чувствовала себя обманутой школьным событием, которое она предвкушала, — и совсем не обязательно потому, что ей доставило бы удовольствие неловко жаться у стенки вместе с подругами, ожидая, что кто-нибудь из мальчиков пригласит ее на вальс или предложит выпить лимонаду, который всегда подают по таким случаям. Обман касался будущих воспоминаний, события-вехи, которое напомнит ей о счастливом времени детства. Однако теперь в Наташиной школе подобного мероприятия нет, и поэтому скучный выпускной бал, где чопорная Валентина Феликсовна танцует вальс с ворчливым Павлом Михайловичем, где клевые ребята украдкой курят, пьют водку и слушают свой *дикий рок*, может принять фантастические пропорции. «Вспышки ностальгии», напоминает нам Светлана Бойм [2001: XVI], *«часто случают-*

ся вслед за революциями». Обязательное некогда событие становится радостной вехой, важным ритуалом инициации. Без структурно отмеченных начала и конца, казавшихся столь естественными в привычных практиках советской культуры, детство с большой буквы кажется непрочным; как можно измерить течение жизни?

В то же самое время молодые (и не очень молодые) люди столкнулись лицом к лицу с тем новым, в которое они не вписываются. Хотя историки без труда определяют начальные и конечные даты данного периода, эти границы могли ощущаться не столь отчетливо теми людьми, жизнь которых была ими поделена. Что превращает класс в «советский, постсталинский» в 1981, 1986 и 1991 гг. и в «постсоветский» в 1992, 1996 или 2002 гг.? Конечно, советское государство исчезло в конце 1991 г., однако здания, которые оно возвело, стратегии, которыми руководствовались, парады, которые проводило, школьные программы, которые навязывало, продолжают существовать, или физически, или в качестве недавних воспоминаний, влияющих на поведение человека и становящихся все более выпуклыми, чем больше люди о них говорят... иногда прошлое даже возвращается, приняв другой облик. Когда я смотрела телетрансляцию галаконцерта по случаю шестидесятой годовщины Дня Победы 9 мая 2005 г., я не могла не подумать о том, что хотя российский триколор сменил красный флаг с золотыми серпом и молотом, я наблюдала проявление советской публичной культуры.

Одним из преимуществ долгосрочного этнографического исследования является постоянная возможность наблюдать, как люди приводят примеры из прошлого, обдумывая, придавая смысл своей жизни в настоящем. А кроме того, пережить вместе с информантом меняющийся смысл настоящего. Культурная антропология, и в частности этнографическое изучение повседневности, поздно появилась на российской академической сцене. В то время как русские и советские этнографы блистательно занимались сбором деревенского фольклора и документированием этоса и этноса «малых народов Севера», они, прежде всего по политическим причинам, избегали занятий символами, значениями и противоречиями быта. Обычная, повседневная жизнь жителей городов и колхозников оставалась пищей для «воображения» писателей и кинематографистов. Некоторые из них умерли; другие эмигрировали.

Интересно, что к концу 1980-х и в 1990-х гг. несколько американских и британских этнографов смогли поехать в Россию и провести там исследование подобного типа (см., например: [Creuzinger 1996; Pesman 2000; Pilkington 1994; Рис 2005; Rior-

dan 1989]). Некоторые российские этнографы пошли по их стопам (например, [Щепанская 1993]). Быть может наиболее насыщенные интерпретации и этнографические исследования, сделавшие не столь очевидной границу, разделяющую «здесь» и «там», «тогда» и «теперь» — это работы, написанные бывшими советскими школьниками; теми, кто в молодом возрасте эмигрировал на Запад в 1970-х и 1980-х гг., а затем вернулся, чтобы, используя свое остраненное опытное знание и языковые навыки, проанализировать то, что всегда знал, хотя и иначе [Бойм 2002; Yurchak 2006].

Остранение, основной догмат полевой методики культурной антропологии, является не только или не столько собственностью всевозможных чужаков. Интервьюируемые Катрионной Келли люди, никуда не уезжая, переживали своего рода перемещение сквозь время и политические перемены, разрушившие предсказуемую «нормальность» их повседневной жизни. То же самое случилось и с моей шестнадцатилетней информанткой Наташей. Теперь, когда Советского Союза — ленинского, сталинского, постсталинского, нэповского, эпохи Второй мировой войны, оттепельного, застойного, перестроечного — больше не существует, бывшие советские граждане могут объективировать часть своей жизни в качестве истории, отныне совсем не ординарной, но экстраординарной. Однако вместе с пониманием этого приходит, быть может, желание актуализировать эту историю и сделать ее известной — для будущих поколений россиян, для американцев, британцев, зафиксировать живой опыт для потомства; школьный вальс, который Наташа не сможет сделать частью своего личного опыта, будет сохранен в качестве элемента советской истории, на которую можно будет оглянуться.

Это возвращает меня к моим исходным предпосылкам: статья Катрионы Келли не нормализует *«разговор об опыте, который считался настолько „нормальным“, что так и не стал предметом обсуждения тех, кто в реальности через него прошел»*. Скорее, здесь зафиксированы разговоры о нормальном, денормализованном жизненным опытом респондентов, который противопоставляется повседневности прошлого в совершенно обыденных разговорах и частых упоминаниях. Быть может, только ученые считают коллективный детский опыт чересчур банальным, чтобы он мог стать предметом их академических штудий, так же, как мещанство презиралось и игнорировалось в советские времена. Катриона Келли встряхнула российскую антропологию, этнографию и социологию и заставила исследователей более пристально, аналитически посмотреть на быт, отнестись к нему с большим уважением.

Размышляя над еще одной историей, я думаю, что мне следовало бы обуздать свое слишком жесткое отношение к российским специалистам по социальным наукам: во время пребывания в Москве в 1995–1996 гг. я встречалась время от времени с замечательным коллегой из института социологии. Он занимался своим собственным исследовательским проектом, посвященным молодежи и сексуальности, однако в отличие от моей методики наблюдателя-участника, раздавал подросткам письменные опросники. Когда я рассказала ему о некоторых проблемах, о которых говорили мои информанты, он ответил, что ему так и не удалось заставить их это обсуждать. Почему? Потому, объяснил он, что подростки были убеждены, будто любой образованный русский сочтет то, что они скажут, бесполезным или неинтересным. Почему? Потому, пояснил он, что то, что они говорили, было чрезвычайно обыденным. Любой человек, выросший в Советском Союзе и живущий теперь в Российской Федерации, сочтет все то, что они говорят о пионерах, школьных мероприятиях, хороших и плохих отметках, естественным. А разговоры об их вкусах в музыке, танцевальных вечеринках, курении, алкоголе и наркотиках возможны только между самими подростками (с которыми разговаривают как с детьми на ты, причем к (взрослым) ученым необходимо обращаться на вы). Остранение лишь часть проблемы этнографии; существует и другая сложность: исследователи-иностранцы могут не очень бегло говорить на языке данной страны, не очень хорошо разбираться в местной символике и ее значениях или даже не знать, какие вопросы следует задавать, а для местных исследователей из-за их высокого социального статуса и связанных с ним табу аналитический подход (не говоря уже о дескриптивной стороне дела) к предметам, не предназначенным для публичного обсуждения, оказывается закрытым. Так что опять-таки проблема этнографии, исторической или синхронной, заключается в том, что, если этнограф ограничивается формальными разовыми интервью, вынесенными за пределы повседневности, многое из того, что остается невысказанным, однако часто прорывается в речи в подходящий момент, останется незамеченным, если вообще будет произнесено. В исследовании быта преимуществом для исследователя — а не для исследуемого — является быть особенным, заботливым, заинтересованным, иным, приехавшим издалека, пытаюсь понять историю, место и время, которые существовали когда-то и которых больше нет, вкупе со здесь и теперь. Конечно, мемуарная оптика вместе с желанием перевести опыт для того, у кого его не было и кто не может считать этот опыт своим, влияет на возникающий в результате нарратив. А посему перед исследователем снова и снова возникает вопрос: так ли это произошло на самом деле?

Теперь, прочитав истории, которые я хотела рассказать, предлагаю вам вместе со мной задать себе риторический вопрос: в этом ли дело?

Библиография

- Бойм С.* Общие места: Мифология повседневной жизни. М., 2002.
- Рис Н.* «Русские разговоры»: Культура и речевая повседневность эпохи перестройки / Пер. с англ. Н.Н. Кулаковой и В.Б. Гулиды. М., 2005.
- Щепанская Т.* Символика молодежной культуры. СПб., 1993.
- Boym S.* The Future of Nostalgia. New York, 2001.
- Creuzinger C.* Childhood in Russia. Lanham, 1996.
- De Certeau M.* The Practice of Everyday Life. Berkeley, 1984.
- Markowitz F.* A Community in Spite of Itself: Soviet Jewish Emigres in New York. Washington DC, 1993.
- Markowitz F.* Family Dynamics and the Teenage Immigrant: Creating the Self Through the Parents' Image // Adolescence. 1994. Vol. 29 (113). P. 151–61.
- Markowitz F.* Coming of Age in Post-Soviet Russia. Urbana, 2000.
- Pesman D.* Russian Soul. Ithaca, 2000.
- Pilkington H.* Russia's Youth and its Culture. London, 1994.
- Riordan J.* (ed.). Soviet Youth Culture. Bloomington, 1989.
- Yurchak A.* Everything was Forever Until It Was No More. Princeton, 2006.

Пер. с англ. яз. Аркадия Блумбаума

АЛЕКСАНДРА ПИИР

О роли собирателя: интервью «не-для-себя»

В связи с предложенной для обсуждения на очередном форуме статьей Катрионы Келли «Школьный вальс» и темой «инокультурного исследователя» наиболее актуальными для меня оказываются вопросы, связанные с полевой работой. Часть материалов, на которых базируется эта статья (и в целом проект «Детство в России: культурная и социальная история», в рамках которого она написана), собрана и продолжает собираться мной и моими коллегами. По этой причине, чувствуя себя в определен-

Александра Михайловна
Пиир
Европейский университет
в Санкт-Петербурге

ном смысле «соучастником» процесса, я буду говорить не о достоинствах/недостатках самой работы, а о роли собирателя.

Думается, у многих отечественных читателей статья Катрионы Келли должна была вызвать воспоминания о собственном детстве и школьной жизни. Не буду исключением. В середине семидесятых годов, когда я училась в начальных классах, одной из наших игр на переменах был знаменитый «испорченный телефон», хорошо известный и предшествующим поколениям. Участники этой игры, выстроившись в ряд, шепотом произносили друг другу на ухо какую-то фразу или словосочетание. Если до последнего игрока текст доходил искаженным, начинались поиски виновного — человека, услышавшего «правильные» слова и передавшего их следующему по цепочке неверно.

В ситуации сбора полевого материала участников процесса всего трое: информант—собиратель—исследователь, поэтому единственным возможным виновником «испорченной» информации оказывается центральное звено — тут и искать не надо. Беда, однако, в том, что принятая форма полевой работы не учитывает специфику интервью «не-для-себя», и это лишает возможности собирателя передать, а исследователя получить информацию с минимальными искажениями. В результате встречающиеся в работах исследователя цитаты из «собственных» интервью собирателя могут порой вызывать у него широкий спектр чувств: от восхищения неожиданным для него прочтением «обыденного» до разочарования и угрызений совести из-за искаженно переданной/воспринятой информации.

Речь, конечно, идет не о том, что инокультурный исследователь не может без помощи собирателя разобраться в поставляемом ему материале. Все мы в той или иной мере являемся инокультурными, придерживаемся представления о принципиальной «переводимости» языков культур и намеренно соблюдаем необходимую дистанцию, позволяющую проводить исследование. Кроме того, исследователь нередко лучше знает многие аспекты проблемы (и это, безусловно, так, в случае моей работы с К. Келли), в то время как собиратель часто просто *native anthropologist*, которому по ряду причин удобнее/проще подбирать информантов и записывать интервью. Однако в ситуации, когда степень включенности исследователя и собирателя в изучаемую культуру различна, последний оказывается не только передатчиком, но одновременно и своего рода фильтром, не пропускающим либо искажающим часть информации.

Как правило, информанта редко ставят в известность о том, что интервью записывается для «иностранца». Как показывает

опыт, в зависимости от направленности интервью он может отказаться его давать, «отсесть» некоторые темы, но обычно (и это лучшее) просто проигнорировать конечного адресата. Таким образом, в своих ответах информант почти всегда апеллирует к тому общему знанию, которое, как он полагает, объединяет его с собирателем. Ориентация на собеседника влечет за собой *непроговаривание* многих «очевидных» для него тем, реалий и эмоциональных реакций. Не говоря уже о том, что сама эта очевидность нередко оказывается ложной (причем ошибаться могут обе стороны интервью), возникает вопрос, каким образом восполнить недостающую информацию.

Упорное вопрошание об «очевидном», т.е. своего рода «журналистская тактика», нарушает одно из главных условий успешного интервью, подвергая сомнению сам факт взаимопонимания собирателя и информанта. Недостаточно эффективны и «ложное незнание» («в мое время этого уже не было», «в нашей школе было не так» и т.п.) или провоцирующие примеры из собственного детства, помогающие только в наиболее простых случаях, когда информант «опускает» конкретные описания. Все эти техники опроса, создавая впечатление успешного интервью, оставляют неучтенным главный факт: *в силу принадлежности информанта и собирателя одной культурной традиции часть информации, нужной инокультурному исследователю, не будет озвучена.*

Поправка на рамки референции очень важна в отношении даваемых информантом качественных характеристик и описаний эмоциональных реакций. Ориентация на собирателя побуждает его презентировать свое поколение, а при отсутствии достаточного возрастного разрыва — свою школу, семью, компанию, в то время как, ориентируясь на инокультурного исследователя, он оказался бы представителем другой страны, т.е. занимал бы иную позицию. Эта ситуация имеет свои плюсы и минусы, однако, помимо прочего, она меняет само ощущение объективности и степень ответственности за информацию, поскольку в плане более общего культурного контекста собиратель «свой» и должен «правильно понять» собеседника, опираясь на собственный опыт, в том числе опыт эмоционального восприятия реалий советской/национальной/местной действительности.

По-видимому, учитывать наличие «посредника» следует на уровне взаимодействия собирателя и исследователя. Принятая в полевой практике форма презентации интервью представляется в этом отношении совершенно недостаточной. Как правило, исследователь получает от собирателя аудиокассеты с полевыми записями, расшифровки интервью и, в лучшем

случае, полевой дневник. Последний может содержать биографические данные информанта, описание условий проведения интервью и более или менее подробный перечень основных тем. Представленные таким образом интервью напоминают не вполне атрибутированные предметы в музейной коллекции, - вроде и вещи собраны, есть данные о том, где и когда они были приобретены, но комплекс их значений в культуре не прояснен.

Информационная ценность «неатрибутированных» интервью невысока не только для инокультурного исследователя, но и, скажем, в ситуации создания электронного архива, предназначенного «для всех». Тем не менее главной функцией собирателя безоговорочно считается его работа с информантом, т.е. получение информации. И эта часть совершается с большим или меньшим успехом. А на следующем этапе — передачи — «телефон» дает сбой, поскольку собиратель максимально самоустраивается и «зажимает» часть информации (расшифровка полевых записей оказывается просто механической работой, которая может быть перепоручена другому лицу).

Как представляется, передача информации конечному адресату (инокультурному исследователю, «всем», «грядущим поколениям» и т.д.) должна включать и другого рода «расшифровку». Иначе говоря, текст интервью должен быть проанализирован сначала на уровне собирателя. Повторюсь, это необходимо не потому, что инокультурный исследователь не может самостоятельно разобраться в том, что сообщает информант. Анализ собирателя в первую очередь дает информацию о нем самом как адресате и о том культурном контексте, к которому апеллировал информант. «Информант глазами собирателя» — что-то вроде физической характеристики того фильтра или линзы, через которую прошла информация, прежде чем попасть к исследователю.

«Школьный вальс» К. Келли интересен и информативен для отечественного читателя помимо всего прочего еще и тем, что в нем представлена советская школа в восприятии и описании инокультурного исследователя. Иначе говоря, статья содержит информацию и о другой культурной традиции, проступающей в восприятии автора. Именно поэтому его воспоминания о собственной школе кажутся в тексте такими органичными. В свою очередь анализ интервью, сделанный собирателем, тоже может быть информативен для исследователя с точки зрения внутрикультурного эмоционального и оценочного восприятия, «увиденного» и «незамеченного», «важного» и «неважного», т.е. как раз того, что не всегда можно извлечь из повествования информанта. Очевидно, что

при использовании исследователем такого «экспертного» текста должна делаться поправка на «ошибку», которая может быть вызвана разницей в возрасте, социальном происхождении, принадлежностью собирателя к городской, а информанта — к сельской культуре и т.д. Подобная «ошибка», по сути, «выгодна» исследователю, т.к. предоставляет ему дополнительную информацию о культурной дистанции сторон и моментах их «ложного взаимопонимания». Кроме того, во время интервью, особенно, если оно записывается дома или на месте работы информанта, собиратель получает о нем разнобразную визуальную информацию, которая редко включается в полевой дневник (либо это делается очень ограниченно) и доходит до исследователя.

Какая именно дополнительная информация нужна, и какого рода анализ интервью должен быть представлен, безусловно, зависит от целей и приоритетов исследования и в каждом случае должно определяться индивидуально. Наверно, здесь не может быть каких-то общих рецептов. Важным представляется только то, что помимо поправок на ретроспективную позицию, возможную автостереотипизацию и т.п. исследователь, базирующийся на *не-своих* интервью (даже если они были записаны специально для него и по его вопроснику), должен делать поправку на референта. Такая поправка является вполне очевидной при пользовании письменными источниками. Разница, однако, в том, что собиратель *может* передать исследователю недостающую информацию, но, как безгласный документ какого-нибудь следственного дела, всегда оставляет ее при себе.

Что стоит за этим «испорченным телефоном»: незаинтересованность инокультурных исследователей, нежелание *native anthropologists* делиться «своей» информацией или просто «так уж повелось»? Я, пожалуй, склоняюсь к третьему.

ДЭВИД РАНСЕЛ

В «Школьном вальсе» Катрионы Келли представлен содержательный взгляд на повседневную жизнь послевоенной России, а также поставлен целый ряд интересных вопросов об использовании устных свидетельств. Вопросы, предложенные сегодня для обсуждения, не обязательно совпадают с теми, которые ставит работа Келли. Например, первый из них касается преимуще-

Дэвид Рансел
(David L. Ransel)
Университет Индианы, США

шеств и недостатков инсайдерской этнографии, практикуемой чужаком, аутсайдером, «другим». Однако исследование Келли не является в полной мере исследованием, проводимым чужаком, оно во многом основывается на интервью, проводившихся самими русскими. Пока мы не узнаем больше о том, какую роль играли русские интервьюеры, мы не сможем оценить соотношение внутренних и внешних факторов, оказавших влияние на процесс сбора информации. Взаимодействие между интервьюером и респондентом может в значительной степени влиять на тип и качество информации, полученной в результате интервью. Русский интервьюер, даже будучи вооружен опросником, составленным иностранцем, будет влиять на характер интервью довольно значимым образом, больше акцентируя внимание на одних аспектах, чем на других, и принимая в качестве данности определенные обстоятельства, которые иностранец подверг бы более детально рассмотрению.

На наиболее очевидном уровне, исследователь фокусирует свой взгляд на представлениях и практиках, которые являются подчеркнута незнакомыми, и менее на тех, которые представляются известными. Келли отмечает это, говоря об остранинии. Пример этого можно найти в полевых записях Ольги Семеновой-Тянь-Шанской о жизни русских крестьян. Когда я готовил английский перевод ее текста, я был поражен тому, сколь малое внимание уделила она родству. Родство — главный предмет, даже основа западной этнографии, тогда как Семенова его едва упомянула¹. Поскольку структуры родства русских крестьян почти не отличались от систем родства русских образованных классов, она могла не посчитать их значимыми. Иностранный исследователь, несомненно, обратил бы особое внимание на эту сторону жизни русских крестьян, поскольку посчитал бы ее ключевым фактором для понимания устойчивости русского домашнего устройства, экономического производства и воспроизводства.

Второй вопрос посвящен тому, насколько эффективной является устная история как способ изучения повседневного опыта. Сама постановка вопроса предполагает серьезное недоверие и даже подозрительность по отношению к информации, собираемой при помощи техники устных интервью. Меня всегда удивляла подобная позиция. Понятно, что большинство исследователей считают более надежными письменные источники. Некоторые ученые если и доверяют устным свиде-

¹ См., например: [Stocking 1983]. Первая публикация работы Семеновой-Тянь-Шанской: [Жизнь «Ивана» 1914]. Подготовленное мною издание, пересмотренное и дополненное опубликованными и архивными источниками: [Village Life 1993].

тельствам вообще, принимают их только в качестве отражения коллективного сознания, о чем свидетельствует, например, знаменитое исследование Алессандро Портелли «Смерть Луиджи Трастулли»¹. Однако почему же информация, полученная при помощи методик устных интервью, является более подозрительной, чем сведения, содержащиеся в документах? Ведь многие письменные источники (воспоминания, письма, фиксирующие события прошлого, и даже государственные бумаги, составленные в форме меморандумов, полевых отчетов, политических аналитических записок) подготовлены позднее (подчас намного позднее) событий, в них отраженных. По этой причине они столь же зависят от памяти, как и устные свидетельства.

Интерактивный и директивный характер устного интервью позволяет исследователю «прозондировать» память, поставить под сомнение высказывания, противоречащие другим источникам и свидетельствам, а также проследить внутренние несообразности речи интервьюируемого так, как это, по понятным причинам, невозможно сделать при работе с письменными документами. Так что хотя память и является фрагментарной, хрупкой, подверженной влиянию текущих проблем и новых дискурсов, эти факторы равным образом влияют и на письменные документы, составленные на основании информации, сохраненной в памяти.

Когда я работал над исследованием, посвященным деревенским женщинам в XX в., то пользовался целым рядом письменных источников о повседневной жизни вдобавок к устным интервью, которые составили основной корпус свидетельств [Ransel 2000]. Сравним разные типы источников. Прежде всего я обратился к журналу «Крестьянка», изданию, претендовавшему на то, чтобы отражать подлинную картину сельской жизни, принимавшему и публиковавшему репортажи сельских корреспондентов, то есть непосредственных наблюдателей. Однако вскоре стало ясно, что ни один здравомыслящий исследователь не может принимать материалы, опубликованные в журнале, за чистую монету, а лишь как свидетельство методов, использовавшихся партией в тот или иной период для того, чтобы убедить общество и его активных членов в тех успехах, которых она якобы добилась в преобразовании сельской жизни. Уже содержание журнала указывает на то, что главным образом он предназначался горожанам, интересовав-

¹ Данное исследование продемонстрировало, что память способна уплотнять и перегруппировывать исторические события с тем, чтобы приписать им приемлемое для коллектива и понятное значение. Первая публикация: [Portelli 1981]; исправленная версия работы: [Portelli 1989]; английский перевод: [Portelli 1991].

шимся развитием села¹. Искажения, которые можно было бы приписать ошибкам памяти, едва ли играли здесь какую-то роль, поскольку на характер представленной информации гораздо большее влияние оказывало сознательное манипулирование. Даже если исследователь и попытался бы прорваться сквозь невежественные стереотипные описания крестьянских женщин на страницах «Крестьянки», чтобы обнаружить некоторое зерно реального быта, ему бы это не удалось, поскольку материал подвергался целому ряду манипуляций. Дело не только в том, что редактор отвергал правдивые репортажи о деревенской жизни, присылаемые корреспондентами, или переписывал их на языке текущего партийного дискурса о сельской жизни; он являлся фактором искажения еще до начала написания репортажей, напрямую инструктируя корреспондентов, о чем писать и как выражать свои наблюдения в требуемом мобилизационном ключе. Более того, мелодраматическая повествовательная форма, которую редакторы придавали публикациям (форма, которую, очевидно, предпочитали читатели), наряжала информацию в знакомые одеяния и демонстрировала, что целевой аудиторией журнала, по всей вероятности, являлись жители городов, а не сел.

Действительно ценным письменным источником, который я обнаружил, были неопубликованные полевые отчеты комиссий общественного здравоохранения, работавших в деревнях в 1920–1930-е гг. с тем, чтобы обучать женщин репродуктивной гигиене, заботе о своем здоровье вообще, а также организовывать крестьянок для коллективных действий с целью улучшения их положения. Поскольку приезжие вступали в непосредственный контакт с жительницами сел, а также благодаря конкретности задач, стоявших перед этими комиссиями, и отсутствию редактуры эти отчеты содержат больше сочувствия к деревенским женщинам и выглядят менее невежественными, чем материалы «Крестьянки». Однако даже в этом случае группы образованных медиков и партийных активистов приезжали в деревни с готовым набором ожиданий и типологий, которые, несомненно, обуславливали их реакции на деревенских жителей. Соответственно отчеты нагружены категориями, свойственными мобилизационному дискурсу партии. Их авторы в гораздо большей степени говорят нам о своей собственной точке зрения на увиденный мир, чем об опыте описанных ими крестьянок. Как бы ни симпатизировали они женщинам, с которыми сталкивались, их отчеты больше сообщают о собственной

¹ Точно так же, как и плакаты, посвященные сельской жизни и ее преобразованиям, выпущенные в эту эпоху, по всей видимости, были адресованы не крестьянам, но горожанам. См.: [Bonnell 1993].

работе и успехах, без упоминаний того, как на эти усилия реагировали их подопечные. Мы не в состоянии проникнуть за текстовую поверхность этих документов и услышать голоса самих крестьянок. Даже сообщения о нуждах и пожеланиях деревенских женщин составлены, очевидно, авторами отчетов, а крестьянки скорее всего их только подписывали.

А как быть с отчетами профессиональных этнографов и исследователей здравоохранения в постколлективизационный период? Дают ли их опубликованные работы точную картину сельской жизни? Занимаясь сбором материала для книги о материнстве на селе, я поначалу пытался пользоваться и этими материалами. Однако профессиональные этнографы и специалисты по социальной медицине из института им. Семашко предупредили меня, что им не позволяли открыто говорить в печати о жизни на селе вплоть до эпохи гласности. Наиболее добросовестные из них рассказывали, что пытались минимизировать искажения в своих печатных работах, скорее умалчивая о фактах, чем фальсифицируя их. Некоторые признали, что значительное количество материалов, в частности медицинской статистики, сознательно искажалось и что многое из того, что они публиковали о проблемах деревенской жизни, не стоит ломаного гроша. Как, если уж на то пошло, могли они честно рассказать о разрушении деревни, проводимом целенаправленной политикой государства? Лишь недавно ученые смогли честно поведать о некоторых из этих сюжетов на основе архивных материалов, однако эти исследования, как правило, отражают макроскопический взгляд на вещи и не фиксируют голос простого народа, жившего в данную историческую эпоху.

Что же сказать об устных свидетельствах? Подозрительное отношение к ним возникает потому, что информанты почти исключительно полагаются на память. Она, как мы знаем, фрагментарна, хрупка, подвержена влияниям более позднего опыта. Информанты даже могут выдавать за свои собственные наблюдения то, что слышали от других. Как и письменные источники, воспоминания оформляются в речи, а этот механизм (иногда в очень значительной) степени находится под влиянием доминирующего дискурса. Тем не менее, когда свидетельство принадлежит простому человеку, оно покоится на опыте, который отличается от опыта образованных наблюдателей, чиновников и партийных функционеров. Это свидетельство, сделанное с позиции индивидуума, к которому ранее не прислушивались и голос которого обычно не включали в письменные документы, кроме как в очень опосредованной и искаженной форме. Поэтому подобное свидетельство представляет собой иной тип информации, доносит до нас голос, ранее нами не слышанный.

Рассмотрим пример абортс и того выбора, который был у сельских женщин. Статистика сказала бы нам, что лишь очень немногие крестьянки делали абортс в 1920-х и в начале 1930-х гг., когда это было легальным. Аналитики могли бы предположить, что недоступность клиник для крестьянских женщин — категории, отнюдь не лидировавшей в списке приоритетов государства, — являлась основной причиной такого положения вещей. Однако наши интервью с женщинами этого поколения свидетельствуют о других значимых сдерживающих факторах — их собственных религиозных воззрениях, благодаря которым формировалось неодобрительное отношение к этой процедуре, а также вере крестьянок в ужасную судьбу женщин, подвергшихся данной операции или проводивших ее. Без прямых высказываний крестьянок, собранных благодаря устным интервью, мы упустили бы ключ к пониманию их поведения и живую картину их космологии. Несмотря на то, что более молодые поколения крестьянок относились к абортс либеральнее, эта новая точка зрения не повлияла на воспоминания женщин старшего поколения. И это не удивительно. Укорененные религиозные верования и жуткие фольклорные образы, связанные с абортс и распространенные в то время, когда информантки были молодыми женщинами, оставили глубокий отпечаток. Такие яркие, эмоционально нагруженные представления и образы остаются твердо зафиксированными в памяти.

Или обратимся к вопросу о том, как крестьянские женщины переживали смерть детей. В недалеком прошлом значительное число русских детей умирало, не достигнув пятилетнего возраста. Лучшими письменными источниками, имевшимися в нашем распоряжении и говорившими о причинах и следствиях подобных утрат, были полевые отчеты докторов и другого медицинского персонала. Нередко эти посланцы из больших городов плохо понимали жизнь и нужды деревенских жителей и описывали их как невнимательных и безответственных родителей, иногда даже представляя крестьян бесчувственными чудовищами, больше беспокоящимися о коровах, чем о собственных детях. Только собрав прямые свидетельства крестьян, мы смогли понять их мотивы, их заботу о благополучии детей, ухватить всю сложность их представлений о здоровье и болезни, а также познакомиться с различными способами, которыми они пытались уберечь детей, или с их попытками найти в собственных религиозных практиках путь к спасению тех детей, у которых не было шанса выжить. Прислушиваясь к рассказам крестьян об их поступках, мы можем с уважением оценить их выбор и понять, с каким достоинством они принимали то или иное решение.

Второй вопрос, следует отметить, поставлен не совсем коррект-

но; он исходит из идеи, что «факты и события» могут быть отделены от выражения ментальности. Однако факты и события не являются независимыми от тех точек зрения, с которых они наблюдаются и передаются. Например, факт сговора, который отмечает Катриона Келли, может и не быть фактом согласно наблюдениям других. Он может быть чем-то иным или ничем вообще, то есть он может и не выходить на уровень «факта». Например, что делает крестьянка, шепчущая над умирающим ребенком или втирающая воду в его тело? Свидетелями какого «факта» мы являемся в данном случае? Врач, если он вообще отметит это явление, может посчитать данное действие вредным или бессмысленным. Сельский знахарь расценит его в качестве полезной медицинской процедуры. Священник увидит в нем молитву.

Одна из сильных сторон свидетельств, полученных в результате интервью, заключается в том, что истории, которые люди рассказывают о своей жизни, снабжают нас информацией, необходимой для понимания того, что есть факт, а что таковым не является. Различные версии рассказов о сходных действиях или событиях говорят нам о надеждах, желаниях, амбициях и мифах, которые лежат в основе этих историй, и воодушевляют сознание рассказчика, а ведь именно оно наделяет факты значениями — или, по сути дела, создает факты.

И наконец, третий вопрос ставит перед нами ряд сложных проблем. Варианты ответа, заложенные в самой формулировке вопроса (как и во втором вопросе), отражают подозрительность по отношению к устному свидетельству как средству добывания информации, касающейся прошлого. Первый вариант ответа предполагает, что повествовательные методы полезны в основном для аудитории неспециалистов и что повествование по своей природе компрометирует наш взгляд на прошлое. Второй, предполагающий сохранение аналитической дистанции, указывает на заинтересованность в нынешнем умонастроении респондентов, а не в их рассказе о прошлом. В идеале историческое исследование должно выполнять обе функции, то есть представлять собой и повествование, и анализ. Мыслящий историк признает также, что рамки повествовательной формы включают в себя определенную точку зрения и последовательность событий, что изначально предполагает аналитический подход. В связи с линейным характером повествования и предпосылкой, касающейся того, что причиной последующего действия в определенной мере является действие предыдущее, отбор и расстановка событий в рамках того или иного исторического сюжета содержит объяснение результатов. Нарратив функционирует как цепочка причин и следствий.

Постановка третьего вопроса свидетельствует о том, что его авторы придерживаются неопозитивистского подхода, который низводит нарратив до уровня «простого» описания и ставит в привилегированное положение объяснение. Однако повествование для историка является ключевой ступенью в четырехступенчатом процессе порождения знания. Первый шаг — это нарратив, рассказывающий, о чем идет речь, второй — объяснение (частично оно уже присутствует в нарративе), третий — гипотеза или обоснование претензий историка на то, что его описание и объяснение являются точной репрезентацией прошлого, а четвертый шаг представляет собой интерпретацию, демонстрирующую отношение настоящего к прошлому. Американский специалист по интеллектуальной истории Аллан Мегил писал об этом несколько лет назад [Megill 1989]. Не буду злоупотреблять терпением читателя и детально развивать эту модель в рамках данного обсуждения, однако мне хотелось бы по крайней мере возразить на содержащуюся в третьем вопросе мысль о том, что нарратив является чем-то предназначенным для «аудитории неспециалистов». Напротив, он является существенным шагом в процессе порождения знания. Там, где нарратив отсутствует, — в текстах, которые кажутся чисто объяснительными, — описание или повествование на самом деле подспудно присутствует. В этих случаях нарратив является настолько знакомым, что мы принимаем его как нечто само собой разумеющееся.

Библиография

- Жизнь «Ивана».* Очерки из быта крестьян одной из черноземных губерний / Под ред. В.П. Шнейдера // Записки Императорского Русского географического общества по отделению этнографии. СПб., 1914. Т. XXXIX.
- Bonnell V.E.* The Peasant Woman in Stalinist Political Art of the 1930s // *American Historical Review*. February, 1993. 98:1. P. 55–82.
- Megill A.* Recounting the Past: «Description», Explanation, and Narrative in Historiography // *American Historical Review*. June, 1989. 94:3. P. 627–653.
- Portelli A.* The Death of Luigi Trastulli: Memory and the Event // *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. Albany, 1991. P. 1–26.
- Portelli A.* Historia y memoria: La muerte de Luigi Trastulli // *Historia y Fuente Oral*. Barcelona, 1989. P. 532.
- Portelli A.* La memoria e l'evento. L'assassinio di Luigi Trastulli // *Segno Critico*. Perugia, 1981. 2: 4.
- Ransel D.L.* Village Mothers: Three Generations of Change in Russia and Tataria. Bloomington, 2000.
- Stocking G.W., Jr.* The Ethnographer's Magic: Fieldwork in British

Anthropology from Tylor to Malinowski // Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork (History of Anthropology. Vol. 1). Madison, 1983. P. 70–120.

Village Life in Late Tsarist Russia / David L. Ransel (ed.). Bloomington, 1993.

*Пер. с англ. Аркадия Блюмбаума
под ред. Ларисы Привальской*

АНДРЕЙ ТОПОРКОВ

1 Этнографов, принадлежащих другим культурным традициям, я бы всячески приветствовал. Благодаря их появлению предметом заинтересованного внимания может стать такой пласт культуры, которому ранее не уделялось достаточно внимания в автохтонной научной традиции. Кроме этого, исследователь, подготовленный в рамках иной системы, привносит новые, неизвестные или недостаточно освоенные подходы, новое видение предмета, обусловленное иным жизненным опытом и особенностями профессиональной подготовки; он в силах привлечь сравнительный материал своей собственной культуры, известной ему досконально.

Потери же связаны с тем, что исследователь-иностранец вынужден следовать за своими информантами, далеко не всегда добросовестными, и не имеет возможности проверить их сообщения своим личным опытом или хотя бы опереться на здравый смысл, присущий представителям изучаемой культуры. В этом смысле статья К. Келли наглядно демонстрирует и достоинства, и недостатки «инсайдерской этнографии», применяемой аутсайдером. К достоинствам можно отнести само обращение к теме, организацию интервью, систематизацию и репрезентацию материала. К недостаткам я бы отнес прежде всего фактические ошибки и то, что в целом картина школьной жизни, нарисованная К. Келли, имеет мало общего с реальной и скорее напоминает роман

**Андрей Львович
Топорков**
Институт мировой литературы
им. А.М. Горького РАН

Дж. Оруэла «1984», чем ту позднесоветскую школу, из которой вышло большинство читателей «Антропологического форума».

Ограничимся одним примером. К. Келли пишет о том, что в школах *«дни <...> начинались с линейки, формального построения, на котором важную роль играла пионерская символика»*. И далее: *«линейка была всегда и везде»* (С. 126). Не знаю, кто сказал К. Келли, что каждый день советского школьника начинался с линейки. Я сам учился в школе в Ленинграде с 1965 по 1975 гг., а потом еще работал учителем с 1980 по 1983 гг. Могу заверить, что линейки проводились только по особо торжественным случаям, но никому бы не пришло в голову устраивать их каждый день.

Кстати, странным выглядит само обозначение школы 1970–1980-х гг. как «послесталинской». С таким же успехом можно было бы назвать ее «послеленинской» или «послереволюционной», или, например, назвать «послесталинской» современную школу. В русском языке прилагательное «послесталинская» предполагает, что речь идет о событиях, непосредственно последовавших за смертью Сталина, а не отделенных от нее десятилетиями лет. Очевидно, что школа середины 1950-х гг., школа периода «оттепели» (конец 1950-х — середина 1960-х гг.), периода застоя (конец 1960-х — середина 1980-х гг.) не была однородной. Между тем в статье К. Келли приводятся то данные начала 1960-х гг., то сведения, относящиеся к 1980-м гг. Впрочем, для автора советская школа 1950–1980-х гг., по-видимому, действительно является «послесталинской» в том смысле, что она несет на себе неизгладимую печать сталинизма.

2

«Устная история» может давать ценные источники для описания повседневного опыта, однако для этого необходимо соблюдение определенных условий или «правил игры». Необходимо репрезентативная выборка; охват людей, представляющих разные половозрастные, социальные, профессиональные, территориальные группы. Если изучается явление, которое менялось с течением времени, то нужно учитывать его динамику. Если изучается социальный институт, в который человек был вовлечен в течение длительного времени, то нужно учитывать, что восприятие данного института также могло меняться. В случае если событие отделено по времени от рассказа о нем, нужно учитывать временную дистанцию и отличать оценку, синхронную событию, от оценки, синхронной самому интервью. Необходимо также учитывать, что оценка тех или иных событий прошлого определяется целым рядом факторов (жизненным опытом интервьюируемого, характером дистанции между событием и временем, когда осуществ-

ляется интервью, характером эмоциональных реакций, свойственных в целом интервьюируемому, его темпераментом и т.д.). В таких интервью можно найти *«хранилище фактов и событий, не фиксируемых письменной традицией»*, однако для этого интервью должны быть определенным образом обработаны, критически проанализированы, сопоставлены друг с другом и с другими видами источников.

В этом смысле статья К. Келли дает не только позитивный, но и вполне негативный результат. О том, у кого именно брались интервью, говорится в самом общем виде. 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. Нигде не говорится о том, имелись ли в собрании интервью разные высказывания по одному и тому же поводу, разные оценки одних и тех же явлений. По существу, фрагменты интервью используются как иллюстрации к априорным тезисам автора статьи, но при этом они не анализируются и не воспринимаются критически.

И здесь можно отметить еще одну специфическую черту авторского подхода к теме. К. Келли явно относится к своему предмету негативно, недоброжелательно. Это сквозит и в ее прямых оценках, и в тех цитатах из различных интервью, которые она приводит. Приведем несколько характерных высказываний: *«В любом случае, обобщения школьных впечатлений, сделанные взрослыми, отражают <...> **отвращение**»* (С. 109) [здесь и далее выделено мной. — А.Т.]. Учителя *«стремились <...> создать атмосферу **подавленности и страха**; заставляли учеников вставать, когда кто-то из взрослых входил в класс, поднимать руку, когда хочешь что-то сказать»* (С. 131). *«Атмосфера, в которой проводился этот ритуал, должна была быть пронизана **страхом**»* (С. 136).

Общая картина школьной жизни в изложении К. Келли предстает прямо-таки пугающей. Учителя прижигают детям щеки папиросами (С. 140, прим. 1); дежурные-старшеклассники подвешивают малышей на крючья за воротник (С. 139); детьми постоянно владеет страх; каждый школьный день начинается с пионерской линейки и т.д. Факты исключительные и патологические подаются как нормальные и типические; довольно тривиальные правила школьной дисциплины (например, поднимать руку перед ответом) изображаются как какое-то ужасное насилие над личностью ребенка; в этот же ряд встраиваются факты недостоверные (мы уже говорили о том, что не было никаких ежедневных линеек!).

На протяжении школьных лет отношение к ритуалистике,

школьным программам по отдельным предметам, пионерской и комсомольской организациям, да и вообще оценка всей ситуации в стране весьма значительно менялись. Ребенок приходил в школу в 7 лет и покидал ее в 17. Я помню, каким событием был для меня прием в пионеры в 4-м классе и как в 7-м я ждал не дождался, когда же наконец можно будет ходить в школу без красной «тряпки» на шее. Этот аспект (как менялось восприятие школьной ритуалистики с возрастом) в статье К. Келли, к сожалению, вообще не затрагивается.

Вряд ли можно оценивать систему идеологического воспитания вне учета того, что оно проводилось не только напрямую, через детские и юношеские организации (октябрятская, пионерская, комсомольская), но и через гуманитарные дисциплины, прежде всего такие, как литература, история, русский язык. В этом смысле анализ школьных программ по этим дисциплинам и содержания школьных учебников в их динамике от «послесталинского» периода к позднему застою дал бы важный материал для анализа повседневной жизни советской школы. Он в статье К. Келли тоже отсутствует, хотя имеет непосредственное отношение к теме.

3

Полагаю, что «*нарративные методы, используемые в статье*», имеют неудовлетворительный характер, приводят к субъективным, тенденциозным оценкам и общей беллетризации авторского текста. Конечно, исследователь должен сохранять дистанцию и по отношению к изучаемому периоду, и по отношению к интервьюируемому; уделять внимание их биографиям, личному опыту, образованию и т.д. Важно также, чтобы обобщения и выводы опирались на репрезентативную выборку, тексты интервью воспринимались критически, их данные соотносились с источниками других типов.

БОРИС ФИРСОВ

Всегда ли послушание и исполнительность были всем, а самовыражение — почти ничем?

Мне было интересно читать статью Катрины Келли, написанную в духе социальной драмы. Начало этой драмы будет вполне мирным. Женщина, родившаяся в рабочей семье в 1931 г., рассказывает, что, став первоклассницей, она испытывала священный трепет перед таинствами чистописания, зная

Борис Максимович
Фирсов
Европейский университет
в Санкт-Петербурге

к тому же, что надо учиться как следует. Оценка ниже «4» — не только неудача, но и проступок в глазах окружающих (С. 105). Была, правда, более либеральная традиция (но ей не найдется места в пьесе К. Келли), которая заглохла, хотя следы свободного образования сохранялись. Дискуссии о школе были робкими, с учетом общего истощения системы, в то время как школа становилась нетворческим местом. Финал драмы развернется на фоне последних лет советской истории. Школу станут избегать, с трудом досиживая за учебными партами до момента получения аттестата зрелости. «С ужасом думаю, насколько мало я взяла от школы, насколько ужасно все было», сокрушенно заметит еще одна респондентка, родившаяся в 1949 г. (С. 107).

Коль скоро обозначаются разные полюса состояний школы, то уместно напомнить, что между ними размещается довоенная и послевоенная школа. Довоенная школа, особенно в городах, была особым институтом. Ее учителя, специалисты и энтузиасты, профессионально делали свое дело. Большинству детей школа давала то, чего они не имели в семьях. Уже тогда возможность подняться в верхние слои общества делала жизнь радостнее и интереснее, чем иллюзорные идеи всеобщего равенства [Зиновьев 2000: 84–85]. Автор, на чьи слова я ссылаюсь, пишет, что многие представители его поколения, вступившего в войну буквально вслед за окончанием школы, воспринимали поток высоконравственных идей всерьез [Там же: 89]. Это настроение было унаследовано первым «непоротым» (по выражению Ю. Левады) советским поколением, к которому я принадлежу. Оно не воевало, но вынесло свою долю военных тягот и полностью разделяло надежды на реальные изменения жизни к лучшему, которые были одной из главных волн массовых переживаний народа под влиянием триумфа Победы над фашизмом. Так случилось в моей жизни, что с 1937 по 1941 гг. я учился в 1-ой средней школе Приморского района Ленинграда (1–4 классы), с 1943 по 1948 гг. — в 55-ой мужской средней школе Ленинграда (6–10 классы). Прямо или косвенно, но я вобрал в себя обе составляющих отношения к школе, приобретая в итоге *структурно, содержательно, феноменологически иной школьный опыт*, чем тот, который доминирует в описании К. Келли. Рискую представить его читателям «Форума».

Отцовское слово. Я рос желанным и единственным в семье ребенком. Родители не чаяли во мне души, что не мешало им выражать свою любовь по-разному. Отец баловал меня и, как я помню, никогда не прибегал к запретам и тем более к наказаниям. Его главным оружием было слово. С момента, когда я начал ходить в школу, его интересовало все, что со

мною происходит, но по умолчанию он ждал, когда я начну делиться своими впечатлениями. Они не всегда бывали богатыми. И я однажды попробовал прибегнуть к выдумке. В тот день на большой перемене несколько моих новых сверстников-первоклассников падали на пол для того, чтобы заглянуть девочкам под юбки. Не могу объяснить почему, но я решил сказать отцу, что в этом действе участвовал и я. Слова «Рано начинаешь, сын!» были произнесены с упреком, который я запомнил на всю жизнь. Я расплакался и сознался, что все это неправда, я хотел похвастаться доблестью, не более того. Отец отказался со мной разговаривать, сказав, что теперь он сомневается во всем, что я говорил ему о школе ранее. Еще один случай произошел год спустя. В наш теперь уже второй класс влилась довольно заметная группа мальчиков из соседнего детского дома. Один из них, играя с мячом, разбил оконное стекло. После уроков началось разбирательство, в ходе которого виновник молчал, а все свидетели говорили о том, что они ничего не знают. Наша воспитательница сказала, что попросит сказать всю правду первого ученика класса, отличника учебы Борю Фирсова, который не может ее обмануть ни при каких обстоятельствах. Я поддался искушению и назвал фамилию «преступника». Наказание за предательство не было тяжелым по своим физическим последствиям. Экзекуторы, воспитанники детского дома, затолкали меня в угол коридора и начали тереть мои уши до красноты, приговаривая: «Не будешь никогда в жизни ябедничать на своих ребят!». Допускаю, что экзекуторы хотели проверить, буду ли я жаловаться на преследования с их стороны. Жалоб не последовало, и «дело» было закрыто. Отношения с «народом» оказались примиренными. Оставалось понять правила отношений с «властью» в подобных случаях. Ведь власть в лице классного руководителя, сказал бы сегодня социолог Фирсов, сознательно или бессознательно, но заместила нравственное чувство первоклассника Бори Фирсова гражданским долгом. Некоторое время спустя я поведал обо всем отцу, спросив его, как бы он поступил в моем случае. Отец сказал, что он попросил бы мальчика, разбившего стекло, найти в себе силы и сознаться в своем проступке. В этот день он подробно расспрашивал меня о сверстниках из детского дома, для которых я оставался «гоголкой», растущим в семейной теплице и послушным воле родителей. Я вспомнил и рассказал отцу про пронзительные взгляды моих сверстников, которые они бросали на меня всякий раз, когда на перемене меня кормила горячими сырничками с домашним вареньем и прочими вкусностями моя бабушка, не доверявшая школьному общепитовскому буфету. Отец отметил льготное высококалорийное питание, невзирая на ее протесты.

Еще один случай мягкой терапии словом был связан со сдачей норм на оборонный значок БГСО («Будь готов к санитарной обороне») во втором классе. Я тщательно готовился к этому событию и измучил своих родителей, делая им искусственное дыхание, перевязки, накладывая деревянную шину на место воображаемого перелома руки. Экзамен разочаровал. Медицинская сестра вместо того, чтобы проверять наши знания и умения, тоскливо задавала всем один и тот же вопрос: «Что говорят советские дети товарищу Сталин?». Ответ был заранее известен («Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство»). Его зауценно произнес и я, получая из рук экзаменаторши незаслуженную награду. Обо всем этом я с горечью поведал отцу и услышал слова, запомнившиеся на всю жизнь: «Если ты не заработал награду, так и не носи ее!».

Благодаря отцу я уже к шести годам бегло читал, бойко писал, знал назубок таблицу умножения. Конец 1930-х гг. — время расцвета детской литературы в СССР. Родители отказывали себе во многом ради того, чтобы лучшие детские и подростковые книги были у меня под рукой, дома. Чтение мне вслух сказок и иной наставительной литературы быстро уступило место поглощению, иначе не скажешь, приключенческой литературы, научной фантастики, исторических повествований, рассказов о путешествиях.

Под крылом матери в блокаду и после войны. Отец умер от туберкулеза, скоротечно развившегося в результате далеко не галантерейного обращения с ним в следственной тюрьме органов государственной безопасности. Его освободили из тюрьмы за отсутствием состава преступления, но прожить после этого на свободе Максим Федорович Фирсов смог немногим больше месяца. Став вдовой в 31 год, мама должна была заботиться о двух иждивенцах. Кажется, что в этот труднейший период ее жизни я не доставил ей огорчений, стараясь быть достойным памяти отца. Клясть я не произносил, но жил и живу вечными и благодарными воспоминаниями о нем. Здесь важно сказать о том, почему мы не были эвакуированы. Причина всему — позиция мамы. Она сказала: «Умирать будем вместе. Сына, школьника 12 лет, не отдам, а мать-старуху в неизвестность не отпущу».

Принято думать, что главной бедой был голод. Но на самом деле едва не равноценных с ним угроз для жизни было больше. И каждую нужно было отвести, преодолеть. Блокада — это вынужденное, принудительное изобретение и освоение способов борьбы за жизнь, собственную и близких людей. Выживали вместе, а не в одиночку. Успех этой борьбы зависел не только от способности оказаться в безопасных условиях. Не

меньшее значение имел еще и нравственный, духовный элемент. Первым источником помощи, поддержки, спасения была семья, ячейка крови и быта, где жертвовать чем-то во имя других было законом существования. Так сказала обо всем этом Лидия Гинзбург в своей пронзительной книге «Записки блокадного человека», воспроизведя при этом многое из того, что было с моей мамой, бабушкой и со мной.

Каждая ленинградская семья имела свой способ выживания. Кого-то выручил запас продуктов, оставшихся с первых дней войны, кого-то — фронт. Солдаты и офицеры действующей армии, отказывая себе во всем необходимом, старались продуктами помочь своим родным, друзьям, часто просто знакомым. Фронтовой хлеб или фронтовые мясные консервы могли поддержать гибнущих горожан в самые трудные минуты их жизни. Майор Семен Трофимович Хорсун в феврале 1942 г. приехал с Ленинградского фронта в город. Он ничего не знал о своей семье и в надежде увидеть жену и дочь привез с собой несколько килограммов сухарей и две банки мясных консервов. Эти продукты были частью его командирского пайка. В дом, где жила его семья, попала бомба. Жену и дочь он не нашел, но вспомнил, что недалеко от его дома до войны жила семья его друга, Максима Фирсова, моего отца. Может быть, эта семья жива и ей помогут привезенные с фронта продукты? Он нашел нас и отдал все, что сберегал и экономил для своей семьи.

Война воспринималась скорее фаталистически. Выживу, говорил я себе, но каждый день был связан со смертельным страхом за судьбу мамы. Голод, конечно, анестезировал, притуплял чувство страха перед войной. Но страх не проходил. Страх был, я вовсе не собираюсь рисовать себя как бесстрашного героя, но страх вытеснялся другими заботами, а во многих случаях подавлялся общими нормами блокадного поведения, написанным высоконравственным кодексом борьбы за жизнь и победу в осажденном городе. Накануне 1942 г. мы с братом получили билеты на новогоднюю елку. Билеты были именные. В приглашении было написано, что будет концерт. Но главное — покормят, иначе никто бы не пошел. Конечно, меню было скромным — некрепкий мясной бульон, мясная котлета с небольшой порцией каши и стакан компота из сухофруктов. Главное не в пище, а в том, что приглашенные дети поголовно были оснащены противогазными сумками, внутри которых позвякивали стеклянные банки. Когда посадили за стол, то едва ли не все начали делить обед на две части и откладывать в банки пищу для домашних. Дома мы с братом рассказывали легенды об обеде и говорили, что нам дали принесенную пищу специально для родных. Я знаю: такие елки были во всех

районах города. Продукты для новогоднего обеда были выделены из более чем скромных резервов Ленинградского фронта и Балтийского флота. Это был подарок военных детям Ленинграда.

После войны, конечно, мы были под сильным прессом, но родители (и большинство учителей) стремились ослабить силу этого давления. Часто они делали вид, что ничего не случилось. Говоря иначе, семья и школа были инкубаторами, где цыплят не пугали мерзостями жизни, с которыми им придется столкнуться. Этот шадящий гуманизм должен быть по достоинству оценен. Мир в восприятии родителей отличался от мира, каким его воспринимали дети. Но нам самим предстояло узнать «качества» этого мира и принять собственное решение относительно того, какие достоинства и недостатки он в себе заключает.

Вследствие этого моя мама не обсуждала со мной политические проблемы. На судьбе репрессированного отца лежало ее жесткое «табу». Только тогда, когда я окончил школу и сказал о своем намерении поступать в институт, она первой завела разговор о том, что я должен написать в графах анкеты об отце. Она достала справку об освобождении его из тюрьмы «за отсутствием состава преступления», напомнила мне, что причиной его смерти явилось заболевание туберкулезом, а затем заставила меня выучить текст, который с этого дня и всю жизнь я буду заносить в свои анкеты. До 1936 г. отец был военнотружашим, тогда же вышел на пенсию по заболеванию, а в 1938 г., 30 декабря, умер в Ленинграде от туберкулеза. Мне было сказано, что в случае каких-то расспросов я должен буду говорить, что других сведений об отце моя мать мне не сообщила. Она, конечно же, испытывала чувство материнского страха за то, как сложатся мои жизнь и судьба. Наличие справки еще не освобождало от расспросов, по правилам тех лет отец все равно оставался «меченым атомом», да и мне не всякий дознаватель мог поверить, что я знаю об отце только то, что писал в анкете.

Люди вокруг. Психологи утверждают, что первый шаг, связанный с проявлением духовной самостоятельности, состоит в том, что ребенок сам снимает с полки понравившуюся ему книгу вместо того, чтобы следовать родительским или учительским наставлениям. Это событие в моей жизни наступило рано во многом благодаря библиотеке ЖАКТа, объединявшего жильцов нескольких корпусов. Ею заведовала пожилая немка, Эмма Христофоровна, близко знавшая мою бабушку, имевшую двойную репутацию — кулинара и сердечной женщины, которая всегда была готова дать добрый совет. Я думаю, что

бабушка нарушила одну семейную заповедь — не жаловаться на тяжесть жизненных обстоятельств. Отец имел против них лекарство: он отшучивался, когда на душе скребли кошки. Мама уходила в себя. Просить о помощи было не в ее правилах. Во всяком случае, вскоре после смерти отца Эмма Христофорова совершила неожиданный шаг. Пригласив меня в библиотеку, что уже было признаком уважения с ее стороны, она сказала, что отныне я буду первым читателем всех новых книг и особенно журналов «Техника — молодежи» и «Вокруг света», которые по традиции первыми читали неформальные лидеры двора, ученики старших классов.

Один из них, Владимир Быстров, подстерегал меня на выходе из библиотеки и по праву сильного, в котором никто не мог сомневаться, отбирал у меня сокровище, но аккуратно возвращал его на следующий день. После чего наступала моя очередь читать журнал. Быстров был очень начитан, талантлив, слыл мастером на все руки, чинил всему двору заводные игрушки и обладал даром импровизатора — мастерски пересказывал содержание прочитанных им книг. У него, как и у всех заводил из наших домов, была деревянная будка («бутаха»), сооруженная в лабиринте дровяных полениц, занимавших чуть ли не половину двора. Там не только курили или играли в карты, но и занимались просветительской деятельностью. Быстров собирал пацанов, вроде меня, в будке, закрывал вход в нее и страшным голосом, но с выражением пересказывал нам главу за главой книгу В. Гюго «Человек, который смеется». Было страшно, но любопытство, желание знать, чем завершится сюжет, брало верх. Выступления импровизатора были платными. Абонемент стоил двадцать копеек. Деньги предназначались на покупку папирос артисту и его приятелям. Допускалась покупка абонемента в кредит, с небольшой рассрочкой. Чтобы читатель запомнил Владимира Быстрова, скажу о нем следующее. В 1941 г. сразу после окончания десятилетки он ушел добровольцем на фронт. Так поступили практически все его сверстники и сверстницы из нашего двора. Вернулся с войны офицером, буквально увешанным орденами. Глубокий шрам на лбу и лице говорил о том, что выжил он чудом. Блестяще закончив Технологический институт имени Ленсовета, он занялся разработкой топлива для ракетных двигателей, был удостоен правительственной награды, но вскоре трагически погиб во время испытаний образцов этого топлива.

Блокада объединяла разных людей, разрушала культурные и возрастные барьеры между ними. Два месяца зимой 1942–1943 гг. я провел в стационаре, врачи нашли у меня туберкулезный инфильтрат легких. Моим соседом по палате был врач Семен Абрамович Ольшанецкий, очень пожилой человек. Он

знал, что умрет от заболевания почек, но целыми днями занимался моим образованием. Просил жену принести для меня книги Диккенса, Джека Лондона, Толстого, роман «Война и мир». В довоенное время я прочел едва ли не всего Майн Рида, Вальтера Скотта. Айвенго был моим любимым героем, а его возлюбленная, леди Ровена, дочь Седрика Саксонского, — объектом моих скрытых от всех симпатий. Я реагировал на благозвучие ее имени, не зная тогда, что оно означает буквально — «тонкая и прекрасная». Доктор Ольшанецкий увидел во мне равного себе, он вводил меня через литературу в мир взрослых людей, сутками рассказывал мне про свою жизнь, увлечение медициной и коллекционированием фарфора. Медик по образованию, он великолепно знал всю технологию производства фарфора в Китае и Европе. Я выписался из стационара, зная, что чашки и тарелки со скрещенными мечами — это самый дорогой в Европе саксонский фарфор. Но самое главное: доктор Ольшанецкий привил мне любовь к художественной литературе. Людей, равных ему по силе духовного воздействия, я встречал редко.

Выход из блокады и войны. Я вышел из блокадного и военного времени с громадным запасом жизненного оптимизма, верой в коллектив и желанием стать полезным обществу человеком. Учился в школе на одни пятерки. Правда, за коллективные и индивидуальные художества мне в старших классах дважды снижали оценки по поведению и один раз исключали из школы, но на очень короткий срок. В день исключения я покинул школу с задраным носом, все-таки бузотеров среди круглых отличников было немного. Но признаюсь в том, что уже на следующий день, особенно после выволочки, полученной от мамы, я затосковал по своему классу. По этой причине отказался от публичных развлечений и томился в одиночном «самозаточении», не выглядывая на улицу.

Наверное, во мне был ресурс коммуникабельности, неизбывной потребности что-то делать для других и уверенности в себе. Дружба была превыше всего, и я с энтузиазмом руководил похищением классного журнала и погружением его в вечность глубин реки Карповки в присутствии всего класса. Как ни старались директор школы, завуч и воспитатель выяснить, кто же конкретно совершил злодейство, у них ничего не получилось. Клятва, взятая с каждого свидетеля в момент «святотатства», действовала сильнее, чем угрозы, к которым прибегали педагоги. Впервые публично покаюсь еще в одном преступлении, которое я вместе с моим приятелем, Львом Власовым, совершил летом 1945 г., после окончания семилетки. Мы оба посещали летний лагерь и, зайдя однажды в здание школы, увидели, что кабинет директора и завуча пусты, а в

приоткрытом шкафу, что стоял в комнате школьной канцелярии, лежат чистые бланки аттестатов об окончании семилетней школы (они не имели тогда номера государственной регистрации) и пачка незаполненных похвальных грамот. Не говоря ни слова друг другу, мы взяли какое-то количество этих документов, даже не предполагая, что они нам понадобятся. Несколько дней спустя мы встретили на улице двух огорченных судьбой соучеников. Мандатная комиссия одного из морских училищ отказала им в приеме документов из-за большого процента троек. Решение прийти им на выручку было мгновенным. Есть пустые бланки аттестатов. Откуда они взялись — секрет, но можно попытаться выписать будущим мореплавателям более солидные бумаги. Работали с увлечением, долго учились копировать подписи директора школы и учителей, добиваясь сходства. Чудом смогли решить проблему с печатью. Пришли к директору школы и сказали, что хотим устроить праздник с пригласительными билетами, на которые полезно для солидности поставить печать... Конец этой истории на редкость благополучный. «Мореплавателей» на этот раз приняли в училище. Один из них впоследствии стал военным моряком и дослужился до чина капитана второго ранга. Другой пошел в торговый флот и много лет плывал в качестве судового механика. Наверное, каждый из нас четверых понимал, что мы совершили поступок, далекий от морального совершенства. Потому никогда при встречах не вспоминали эту сомнительную историю.

Класс. Класс, в котором я продолжил учебу, оставался неизменно старшим в течение трех послевоенных лет (1945—1948 гг.). Неумная энергия была ключом. Мы могли коллективно уйти с последнего урока в кино, могли по общемуговору не приготовить домашние задания. Могли через окно вылезти всем классом на бетонный козырек над входом в школу, чтобы учительница истории, которую никак не удавалось вывести из себя, обнаружила бы пустой класс в момент начала урока.

В старших классах многое нам прощалось по двум причинам. Мы хорошо учились, соперничали за отличные оценки (как результат знания). Второе важное обстоятельство — мы и учителя были спаяны общностью блокадной судьбы и переживаний военного времени. Уже в блокаду многие педагоги явно отдавали предпочтение обучению и образованию (или лучше сказать — просвещению) перед воспитанием. Не знаю, насколько сознательным был этот выбор, но он наличествовал, загоняя в дальний угол педагогического процесса назойливую дидактику и пропаганду. Я знаю, что в конце периода советской истории школу станут «терпеть», с трудом досиживая на

школьных партах в ожидании аттестата зрелости. Взрослые и дети, учителя и ученики образуют два противостоящих лагеря. Амбиции первых вызовут волны детского сопротивления, союзники в послевоенные годы, они станут в конце советской истории враждующими протагонистами.

Я учился в предзакатную пору советской школы, когда ни о каком противостоянии не могло быть и речи. Переход из семьи в школу совершался без травматических последствий. Школа к тому же в военные годы и сразу после войны могла дать несравненно больше, чем средняя советская семья. Для ленинградского пятиклассника и шестиклассника (1942–1944 учебные годы) она была средой спасения, прибежищем среди разрухи и голода, человеческим окружением. Пусть не топили, пусть был холод, примитивный завтрак в обмен на карточные талоны, но было место, где есть люди, способные поддержать стремление выжить во что бы то ни стало. Важен восьмой класс (1945–1946 учебный год) — выход на финишную прямую. Заложены основы коллектива, есть сверстники-друзья, они же — референтная группа, есть место, где последовательно помогают осваивать послевоенную жизнь. В девятом классе (1946–1947 учебный год) очень хотелось учиться, но об этом было не принято говорить. Мужчины были обязаны сдерживать положительные эмоции! Десятый класс — окно в мир. Шутки закончились, предстояло стать взрослыми!

Учителя послевоенных лет. Учителя подавали нам, когда тайно, когда открыто, знаки, что они видят, как мы растем все более и более самостоятельными, но нуждаемся в знаниях. На преподнесение знаний учителя не жалели сил, демонстрируя различие подходов к своим питомцам. Преподаватель немецкого языка Луиза Романовна Штейнберг была педагогом «от бога». Ей удалось сломать отношение к немецкому языку как языку врага. Война с Германией только закончилась, фашизм повержен, а мы учим стихи Гейне и Гете наизусть. Немцы, которым недавно мой школьный друг В. Лысков рассказал эту историю, потребовали от него доказательств. Мой друг прочел им по памяти строчки этих поэтов. Ведь они не могли представить, чтобы в Германии 1940-х гг. знакомились с поэзией Пушкина и Лермонтова на русском языке.

Выпускных экзаменов в 10-м классе было 11. Последний — по истории, учить которую уже никак не хотелось. Решили рискнуть — поделить класс на две части, по алфавиту, предложив каждому учить либо 22 первых, либо 22 последних билета, в надежде, что удастся уговорить Ирину (так за глаза мы называли историчку Ирину Андреевну Серенко). Про себя и еще пятерку моих закадычных приятелей могу сказать, что мы не

отступили от договоренности, зубрили «согласованную» половину билетов. На консультации, куда многие пришли с дрожью, я сказал Ирине Андреевне, что вопросов у нас нет, но что есть просьба, которую я изложу ей лично, если все выйдут из класса. В беседе «с глазу на глаз» я сказал, что каждый из нас хорошо знает лишь половину учебника. Но выход есть — надо положить билеты с 1-го по 22-й в первый ряд (в любом порядке), а остальные — во второй ряд. В этом случае она может не сомневаться в качестве наших ответов. Она пошла нам навстречу без колебаний. На экзамене каждый подходил уверенно к столу, вытаскивал билет, громко называл его номер, давая понять, что система работает без сбоев, и радостно (я повторяю это слово — радостно!) демонстрировал свою эрудицию. В тот день на экзамене был инспектор горно. Он остался крайне доволен нашими знаниями по истории и в числе первых поздравил нас с окончанием школы.

Нас заставил смотреть на учителя дружескими, но почтительными глазами классный воспитатель, математик Петр Иванович Диев. Придя в девятый класс, он две четверти никому не ставил пятерок. Прием достиг цели — началось соперничество за знание алгебры, геометрии и тригонометрии. В десятом классе мы толпой провожали его до дома после уроков, обсуждая по пути ворох житейских проблем.

Отдыхали и развлекались так, как хотели. Наше внеклассное поведение было неуправляемым «извне». Попытки администрации школы приобщить нас к театральной самодеятельности окончились неудачно. Прежде всего, в нас отсутствовал актерский дар. Сцена из гоголевского «Ревизора», поставленная кем-то из преподавателей, выдержала только одно представление. Не помог посул дирекции ради достижения намеченной цели (создать драматический кружок) пойти на тесное сотрудничество с коллективом соседней женской школы. Там не учились наши «пассии»!

Тем временем стихийно развивался интерес к приватной музыке, танцу, эстрадной песне, романсу, к танцевально-песенным жанрам, способным быть созвучными индивидуальным эмоциям, переживаниям, романтическим настроениям. Первое и единственное советское поколение, наши отцы и матери жили погруженными в мир массовой патефонной культуры. Официальная продукция Апрелевского завода и родственных ему предприятий (исторические речи и выступления В. Ленина, И. Сталина, других вождей революции), несмотря на очень низкие цены и громадные тиражи, в добровольном порядке приобреталась немногими. Правда, этот вид продукции дарили передовым людям Советского Союза. Эта атавистическая

традиция доживет до периода застоя, когда четырехтомник Л. Брежнева «Ленинским курсом» будут вручать лучшим пропагандистам, а также рабочим и служащим, успешно выдержавшим «ленинский зачет». Большими тиражами выходили альбомы пластинок с концертными программами хора имени Пятницкого, Краснознаменного ансамбля песни и пляски Красной Армии под управлением Б. Александрова. Петь дома эти произведения в унисон с прославленными коллективами никто не желал. Потому главным, что покупали наши родители до войны, были песни и романсы в исполнении эстрадных и джазовых певцов, сумевших настроиться на волну их сокровенных, интимных переживаний. Приватность мира патефонной музыкальной культуры того времени — несомненный факт.

Дети, родившиеся до войны, унаследовали от своих родителей тайную любовь к А. Вертинскому, П. Лещенко, А. Баяновой, А. Сокольскому. Ярлык «белоэмигрантов», присвоенный этим артистам, не помешал им навсегда остаться в благодарной культурной памяти советского народа. Полулегально, если не тайно, этому содействовало разномыслие представителей партийной власти. В моем доме хранится комплект пластинок перечисленных исполнителей, выпущенный не где-нибудь на Западе, а в Ленинграде, в конце войны с ведома городского руководства. Как водится, пластинки первоначально предназначались для «служебного пользования» в кругу партийного и советского актива, но круг счастливых обладателей оказался гораздо шире. Аудитория расширилась в социальном и возрастном отношении. Пластинки слушали наряду с номенклатурой рядовые граждане, не только отцы и матери, но сыновья и дочери. Однако дети пошли гораздо дальше родителей.

В это время я уже понимал, что, не умея двигаться в темпе медленного и быстрого фокстрота, танго, вальса-бостона, нельзя блистать на школьных танцевальных вечерах. Пришлось и мне просить у мамы деньги на «танцклассы». С трудом пройдя курс обучения (мои партнерши, которым было за двадцать, не могли примириться с тем, что им приходится танцевать с малолеткой шестнадцати лет отроду), я начал дома обучать школьных приятелей танцевальным движениям под спокойные ритмы песен и мелодий П. Лещенко. В подобных или иных обстоятельствах официально неодобряемая музыка теперь звучала в родительских квартирах едва ли не круглосуточно.

В девятом классе мы создали школьный джаз-оркестр. На конкурсе самодеятельных коллективов мы исполняли ресторанный фокстрот «Мэри Пикфорд» и остроумнейший, как

нам казалось, скетч «В далекой тоскливой Англии». Сцена начиналась с исполнения «англичанами» полузапрещенного тогда танца «линда», после чего гостям предлагались угощения — пирожки, числом на единицу большим, чем число гостей. Гости съедали по пирожку, деликатно отказываясь от предложения съесть еще один пирожок. Затем на сцене гас свет (под ремарку, что в Англии так часто случается). Свет загорался через несколько секунд и зрителям предлагалась немая сцена — рука хозяина, сжимающая оставшийся не съеденным пирожок, и вилки гостей, впившиеся в хозяйскую руку. Все остальное было примерно такого же «художественного качества». Жюри онемело от ужаса и приняло решение снять нас с конкурса. Но мы были горды скандальным выступлением и вскоре нашли, по нашему мнению, превосходную певицу — Надю Телегину из 66-ой женской школы. Это позволило еще какое-то время эпатировать педагогов и воспитанниц женских школ своими раскованными выступлениями. Сознаюсь, однако, что не всякое выступление нам удавалось довести до конца. В таких случаях мы покидали танцевальный вечер с гордо поднятыми головами, под бой барабана, взятого напрокат в Военно-топографическом училище.

Джаз-оркестр был в каком-то смысле реакцией на пуританский характер школьных танцевальных вечеров. Учителя мужских школ вовсе не проявляли внимания к этим сборищам, полагая, что созревание интереса к особам противоположного пола является законом природы и потому неодолимо. Педагоги женских школ, за немногим исключением, занимали пуританскую позицию, делили все мужские школы и их народонаселение на тех, с кем можно дружить их воспитанницам, и на тех, кому следует постоянно «отказывать в доме». Для них имел особое значение танцевальный репертуар. В пуританских школах непрерывно исполняли вальс (на открытие и закрытие вечера), па-де-катр, па-де-патинер, полонез-мазурку, мазурку и краковяк. Если эта классическая часть проходила пристойно, то главная дама-распорядительница бала (как правило, директор школы) условным жестом разрешала поставить вальс-бостон, медленный фокстрот или танго. В этот момент наступало всеобщее оживление, от стен «отлипали» истомившиеся танцоры мужского пола, ища глазами своих возлюбленных. Стоило кому-то из кавалеров начать выделывать замысловатые па («коленца»), как мог последовать властный приказ: «Прекратить безобразие!». И все вновь погружалось в атмосферу искусственного благочиния.

То же было в районном доме пионера и школьника. Там бал правила Бася Ефимовна, завхоз этого учреждения, женщина далеко не молодая, никогда не снимавшая темной черной

полувоенной одежды и кирзовых солдатских сапог. Она никого не подпускала к усилителю и граммофонным пластинкам, но в минуты, когда на нее накатывали волны танцевального либерализма, она могла без объявления, «лично» поставить быстрый фокстрот, а то и объявить дамское танго. Думаю, что она все-таки сострадала нам. После закрытия вечера завсегда-таки могли через черный ход проникнуть в танцевальный зал и минут тридцать исполнять западный танцевальный репертуар. Особых жертв от нее в таких случаях не требовалось: она проживала на служебной площади в здании ДПШ и к тому же страдала бессонницей. Так что наш джаз-оркестр был формой стихийного протеста против официальной танцевально-песенной культуры.

Резюме по поводу отношения старших и подрастающего поколения. Теперь, когда прошло много лет со дня окончания школы, мне кажется, что я приблизился к пониманию основных формул обращения старших с подрастающим поколением. По молчаливому согласию, которое каким-то неисповедимым образом установилось между ними, взрослые ограждали, вернее сказать, спасали нас от преждевременного разочарования жизнью, внутри которой мы неразделимо с ними существовали. Они не открывали наших глаз на несправедливость реального жизнеустройства страны победившего социализма, но и воздерживались от того, чтобы идеализировать развитие страны и ее будущее. Они уберегали нас от слишком доверчивого отношения к пропаганде, которая неумолчно утверждала, что родина была прекрасна, что у нее не было пороков, что вся она была как старший брат, как отец, как мать, как одна большая семья. Они не могли допустить того, чтобы и своя, личная семья оказалась всего лишь филиалом общегосударственного устройства [Вайль, Генис 1988: 113]. В этом состояло их, взрослых, скрытое (латентное) разномыслие. Родители и учителя не слишком далеко заходили в конструировании мира, как бы предчувствуя, что их наследникам (как то уже случилось или происходило с ними, со старшим поколением) предстоит болезненный отказ от усвоенных в детскую и юношескую пору истин.

Happy End. Остается рассказать, что же из нас получилось. Все 24 ученика получили аттестаты зрелости, все успешно продолжили свое образование, в том числе: восемь человек — в ЛЭТИ, пятеро — в Горном институте, трое — в Политехническом институте, один — в Институте инженеров железнодорожного транспорта, один — в финансово-экономическом институте, один — в художественном училище, еще четверо в Ленинградском государственном университете. В итоге 19 человек стали инженерами, а один — художником-оформителем. Пер-

вый из универсантов — биологом, второй — юристом, третий — географом, четвертый — журналистом. Четверо одноклассников стали докторами наук, пятеро защитили кандидатские диссертации.

Кратко отвечу на вопросы редакционной анкеты.

1

Любое «монокультурное» освещение проблем, относящихся к ведению антропологии или этнографии, будет заведомо ограниченным. Исследователь-инсайдер — невосполнимый источник знания о нашей культуре, воспринятой сквозь призму другого культурного опыта. Последнее время я пытаюсь понять загадочность русской ментальности. Уже первые попытки определить этот феномен привели к выводу, что собственные мысли о ментальности с трудом вербализуются [Фирсов 2003]. Не отрицая важности и глубины самосозерцания, выскажу аргумент в пользу наблюдений ментальности со стороны и ее внешней экспертизы. Давно замечено, например, что величие того или иного народа не всегда заключается в тех качествах, которые в сознании народа дают ему право верить в это величие. Ибо в народах, как и в отдельных людях, подлинно выдающимися достоинствами обычно бывают не те, которые они сами любят себе приписывать. К тому же слишком настойчивое подчеркивание этих достоинств может открыть путь к идеям национальной исключительности. Говоря иначе, многие черты русскости часто и точно подмечались людьми, которые могли посмотреть на Россию со стороны (зарубежные исследователи, дипломаты, журналисты, представители русской эмиграции, прежде всего ее первой волны).

Вот что писал В. Вейдле, русский литератор, профессор Богословского института в Париже [Вейдле 1954: 111–144]: две вещи более всего раздражают последовательного западного человека в русском. Первое — это пренебрежение логикой ради чего-то, что может быть ниже, а может быть и выше логики. Второе — это подмена права и справедливости милосердием и любовным снисхождением к слабостям — своим собственным и других людей. Постоянное преобладание этих «доводов сердца» над разумом и моралью опасно. Оно легко приводит к хаосу, где гибнут одновременно и милосердие, и справедливость.

2

На вопрос редакции об устной истории отвечу прагматически. Советское общество остается *недоисследованным* в силу хорошо известных причин. Ликвидация «белых пятен» на карте нашего знания этого общества зависит от возможности ввести в оборот новые или мало использованные источники значимых сведений, запоздало получившие высокий рейтинг у историков, этнографов, культурных антропологов, социологов.

Один из таких источников — ныне здравствующие граждане России, представляющие самые разнообразные слои населения и периоды советской истории, включая постсоветский. Особо следует сказать о представителях старших возрастных когорт. Их естественное старение затруднило сбор достоверной индивидуализированной информации о восприятии эпохи 1930-х гг. Аналогичные трудности возникли сейчас при попытках новых реконструкций периода Великой Отечественной войны. То же можно сказать о сравнительно малоизученных 1950-х и 1960-х гг.

Было бы ошибкой оставить грядущие поколения исследователей наедине с официальными источниками информации и не обеспечить их массивами неофициальной информации, циркулирующей к тому же в зонах, не охватываемых письменной традицией. Назову ее *экзистенциальной*, отражающей особенности индивидуального (коллективного) *повседневного* опыта жизни в советском и российском обществе. Пользуюсь случаем, чтобы выразить благодарность Катрионе Келли за то, что ее научная интуиция и талант помогают осознанию опасности этой ошибки.

Библиография

Вайль П., Генис А. 60-е. Мир советского человека. М., 1988.

Вейдле В. Задачи России. New York, 1954.

Зиновьев А. Русская судьба, путь отщепенца. М., 2000.

Фирсов Б. Ментальные миры современного российского населения // Телескоп. 2003. № 4. С. 4–9.

ЛАРРИ Э. ХОЛМС

Разыскивается прошлое — «живым или мертвым»

Статья Катрионы Келли «„Школьный вальс“: повседневная жизнь советской школы в постсталинское время» вызвала большую полемику. Последовавшая за публикацией дискуссия представляется особенно интересной, поскольку ее участники обращаются к многочисленным методологическим (и эпистемологическим) вопросам, касающимся использования устных свидетельств. Я с удовольствием приму участие в разговоре о затронутых проблемах в качестве историка

Ларри Э. Холмс
(Larry E. Holmes)
Университет Южной Алабамы,
США

русской и советской образовательных систем, опирающегося в значительной степени на интервью.

Работающие в целом ряде дисциплин ученые, говоря о советском и российском прошлом, с давних пор пользовались воспоминаниями. Еще до того, как были открыты советские архивы, специалисты широко и с толком прибегали к этим материалам, даже признавая субъективный характер данных источников. Тем не менее именно из-за общепризнанного весьма субъективного характера устных свидетельств те же самые ученые использовали их, если использовали вообще, в качестве дополнения, подтверждающего то, что предположительно уже было обнаружено в свидетельствах письменных.

Позволю себе пояснить свою собственную точку зрения, если она еще не стала достаточно отчетливой. Изучая в начале девяностых годов московскую образцовую школу № 25, привилегированное учебное заведение, среди учащихся которого наряду с детьми других партийных и государственных деятелей были и дети Иосифа Сталина, я проводил опрос тридцати семи человек, посетивших школу в промежутке между 1931 и 1937 гг. [Holmes 1999]. Я убежден, что устное свидетельство, полученное и используемое с осторожностью, может быть исключительно ценным одновременно в качестве *источника* и *инструмента* для понимания прошлого. В качестве источника данный материал дает возможность увидеть целый ряд удивительных вещей относительно того, как переживалось прошлое. В качестве инструмента он заставляет ученых более строго подходить к истории как науке. Статья доктора Келли является свидетельством обращения к устному мемуару как к источнику, наш круглый стол — как к инструменту.

1 Каковы преимущества и потенциальные опасности, которые таит исследование той или иной культуры, проводимое чужаком, аутсайдером, «другим»? Любой ученый, работая в настоящем и одновременно обращаясь к прошлому, оказывается культурным «другим». Кроме того, любой исследователь прошлого рискует, сознательно или бессознательно, дать искаженный образ минувшего исходя из настоящего и его проблем. Данный вопрос детально обсуждался в литературе, посвященной постмодернистской критике историографии, и в данной заметке я не стремлюсь подводить итоги этой дискуссии.

Мне хотелось бы обратиться к проблеме, которая является центральной для работы доктора Келли и полемики, возникшей вокруг ее статьи. Это собирание и использование устных свидетельств представителем другой культуры. Труд интервьюера, как никакой другой тип исследовательской работы, выводит на первый план весьма личностный и субъективный

характер многого из того, что мы делаем как историки. Доктор Келли демонстрирует прекрасное понимание своей роли чужака, «другого». Это аналитическое отношение к своей собственной позиции приводит доктора Келли к увлекательному разговору об учебном процессе, в который она была вовлечена сама, разговору, который оказывается попыткой прояснить для себя и читателей тот личностный контекст, из которого она наблюдает и оценивает предмет своих занятий. Несомненно, чужак как исследователь всегда рискует обратить внимание на нефункциональные аспекты изучаемого предмета и таким образом не заметить или недооценить, насколько замечательно, например, советская школьная система развивала когнитивные навыки учащихся. Между тем, как весьма отчетливо демонстрирует статья доктора Келли, именно представитель другой культуры может увидеть школы и школьный мир в качестве культурного феномена. Поэтому доктор Келли совершенно обоснованно уделяет заслуженное внимание «культурной данности», «материальной структуре школы» и «внеучебному содержанию школьного расписания» (С. 115, 121).

Информанты делятся впечатлениями, которые, с моей точки зрения, обладают гораздо большей ценностью, чем любые сообщаемые ими факты. Всегда присутствует опасность того, что этот ценнейший результат будет окрашен позитивным характером человеческой природы. Информанты могут подсознательно вспоминать то, что, по их мнению, чужак желает от них услышать. Классическим примером этого может служить случай бывшего американского раба, представлявшего различные версии отношений черных с белыми и самой природы рабства — одну для белого интервьюера, другую для черного¹. Поэтому существенно, чтобы историки, занятые сбором устных свидетельств, объясняли своим читателям (если не в опубликованных книгах или статьях, то по крайней мере в легко доступных текстах), когда и как проводилось интервью.

Опрашивая бывших учеников школы № 25, я стремился минимизировать любое излишнее в данном случае влияние с моей стороны, встречаясь с моими информантами в их квартирах, где они чувствовали себя наиболее комфортно. Кроме того, я старался по возможности снять ощущение культурных различий (так, во всяком случае, мне казалось), демонстрируя с порога то, что я знаю об их школе. Мои информанты говорили: «Вы один из нас» — и предоставляли в мое распоряжение, в чем я был уверен, гораздо более надежные свидетельства, не зависящие от их мнений по поводу того, что мне было нужно — поскольку теперь я был одним из них. В еще меньшей

¹ См. 7 главы «The View from the Bottom Rail» в [Davidson, Hamilton 1992].

степени моя персона оказывалась фактором, влияющим на свидетельства, когда я попадал на встречи бывших учеников. Они говорили друг с другом так, как если бы я существовал — если существовал вообще — в мире, который находился за тридевять земель от того стола, за которым мы сидели. Мне на самом деле интересно, насколько по-иному они вспоминали бы, если бы мы встретились в стенах школы (продолжающей функционировать в качестве школы), в которой они учились шестьдесят лет назад. Моя интуиция подсказывает мне, что их воспоминания приняли бы иной облик, однако не настолько, чтобы значимым образом повлиять на историю (story), которую они рассказывали мне — и, следовательно, на мою историю об их школе и их самих.

2

Какова ценность устного свидетельства? Я считаю, что интервью едва ли является благодарным способом добывания фактов. Интервью может послужить тщательному анализу деталей какого-нибудь конкретного происшествия или подтверждению того, что случилось в определенном месте и в определенное время. Однако человеческое сознание устроено не так, чтобы запоминать факты в соответствии с определенной структурой, будь то хронология или что-либо еще. Если мы будем смотреть на устное свидетельство как на хранилище «объективных фактических сведений», мы рискуем потерять воспоминания в качестве приемлемого источника. Некоторые критики пытались дискредитировать всю сумму свидетельств выживших жертв Холокоста, поскольку свидетели путались в «фактах» или не могли их припомнить. Подчас я лучше разбирался в деталях, касающихся школы № 25, чем мои информанты. Один из бывших учеников 25-й школы перенес несколько инсультов, которые стерли из его памяти имена, даты и места событий. Однако он прекрасно помнил свои впечатления о школьной жизни и рассказывал о них с живостью и блеском, которые заставляли забыть о его физическом состоянии.

Устное свидетельство, как никакое другое, показывает, какой опыт порождают институция или цепь событий. Именно поэтому доктор Келли говорит не просто о советской школе, но о процессе обучения. Благодаря своим информантам она использует все то, что происходило в классах, школьных коридорах и на внешкольных занятиях, чтобы добраться, как она пишет, до *«ритуалов и повседневных практик, которые спланивали школы»* (С. 111). Традиционное свидетельство, даже при внимательном его вопрошании, не может продемонстрировать столь же отчетливо, как информанты доктора Келли, значимость повиновения, школьного романа, свободомыслия или чувств ученика, впервые попавшего в школу, — ощущения того, что находишься не в своей тарелке.

Устное свидетельство демонстрирует, до какой степени спонтанные факторы являлись неотъемлемой частью школьной жизни и насколько, что не лишено иронии, сама эта спонтанность способствовала успеху весьма регламентированного учебного процесса. Не традиционные источники, а информанты показывают, как учителя и дети гуманизировали систему и поэтому позволяли ей функционировать. Устные свидетельства привлекли внимание доктора Келли к роли учителей, устанавливавших иерархию любимчиков и козлов отпущения ради укрепления своей власти, и учеников, которые от лица коллектива навязывали значимость правильного ответа на уроке. Сходным образом мои информанты любезно объяснили мне, что своими проделками и своим соучастием в выяснении того, что произошло в классе, они готовились к тому, чтобы принять систему регламентаций и правил. Я вспоминаю в данном случае то, что писал Джеймс Скотт в финале своей влиятельной книги об опасностях и пределах власти государственной социальной инженерии: *«Формализованный порядок всегда и в значительной степени паразитирует на неформальных процессах, которые не вписываются в рамки формальной схемы, однако без которых данный порядок не может существовать, без которых он сам по себе не может удержать себя от распада»* [Scott 1998: 310].

3

Являются устные свидетельства и память надежными путями в прошлое или только в настоящее? Этот вопрос касается всех источников, письменных или устных, поскольку все они «читаются» и анализируются в настоящем. Этот важнейший вопрос, как и разговор о спровоцированном этой проблематикой постмодернистском вызове, брошенном ремеслу историка, я оставляю для обсуждения другим ученым на других форумах. Считается, что устное свидетельство отличается от иных источников, поскольку оно не просто озвучено, но и *создано* в настоящем. Порождая подобные источники, историки сами становятся «частью истории» независимо от своих попыток выстраивать свою позицию на основе объективной отстраненности от источников. Как я уже отмечал, данная ситуация все настойчивее и настойчивее заставляет ученых осознавать, отдавать себе отчет в том излишнем влиянии, которое они могут оказывать на воспоминания информантов.

«Память — это не пассивное хранилище фактов, — пишет специалист по устной истории Алессандро Портелли, — но активный процесс порождения смыслов» [Portelli 1991: 52]. Дэвид Хениге уподобил память природному ландшафту, *«который постоянно изменяется под влиянием ветров и других погодных явлений и чьи очертания по прошествии времени едва угадываются»* [Henige 1982: 4–5]. Люди помнят прошлое для того,

чтобы подкреплять свое самоощущение в настоящем. Поступая таким образом, они могут преувеличивать или преуменьшать значимость прошлого тогда и сейчас, а также романтизировать прошедшее или подавать его в черном цвете. Эта поразительная способность человека к манипуляциям, особенно свойственная красноречивым информантам, ставит очевидные проблемы для историка.

Поэтому тот вызов, который бросает нам память, является пугающим. Тем не менее интервью и сама природа памяти могут открыть нам наиболее близкие пути, по которым историк добирается до прошлого. Доктор Келли отметила, что во время интервью многие из ее информантов *«казалось, возвращались к языку и ощущениям тех дней <...> (о которых часто говорили очень эмоционально)»* (С. 112). Когда я опрашивал бывших учеников 25-й школы, которым шел седьмой или восьмой десяток, я подумал, что во время интервью они отчетливо становились моложе, время как бы отслаивалось с их лиц — слой за слоем. Будучи вместе, они разыгрывали прошлое, воскрешая во всей своей былой страстности старые ссоры. Во время одного из таких интервью информант, потерявший вследствие диабета обе ноги, был в столь возбужденном состоянии, что я боялся, как бы он не выпал из своей коляски или не опрокинул ее. «Дети мои», — называл я их в таких ситуациях, и не потому что утратил объективность, а потому, что был удивлен тому, до какой степени прошлое может стать таким живым и для меня, и для них.

Не существует никаких жестких правил, благодаря которым мы могли бы уверенно вычленив настоящее в свидетельствах о прошлом. Для того чтобы сделать это наверняка, нам следовало бы отследить, если не пережить каждый шаг жизни информанта, последовавшей за интересующим нас событием. Историки могут с уверенностью, как указывает доктор Келли, использовать устные свидетельства для того, чтобы дополнить то, что мы знаем из других источников. Ученые должны брать столько интервью, сколько возможно, и у представителей самых разных слоев населения. Тогда мы сможем выявить то общее, что, по всей вероятности, порождено не в недавнем прошлом или настоящем, но произошло в ту эпоху, которую мы изучаем.

В заключение я считаю необходимым подчеркнуть, что ученым, каждый из которых так или иначе является представителем другой культуры, следует по возможности обращаться к устным свидетельствам. Потенциал злоупотреблений этим источником огромен, однако внимательный исследователь может минимизировать опасности и воспользоваться данным

типом свидетельств с немалой пользой для себя. В отличие от любого другого источника, устное воспоминание придает истории личностное и духовное измерение, оно оживляет прошлое. А кроме того, напоминает нам о той значительной роли, которую играет индивидуум и та неформальная группа, частью которой он является.

Следует помнить о том вкладе в изучение Советского Союза, который внес Гарвардский опросный проект (Harvard Interview Project) — интервью, полученные на основе опросников, розданных 2000 человек, которые покинули СССР главным образом с 1943 по 1946 гг. Альфред Мейер отметил, что даже в эпоху расцвета незабвенной тоталитарной модели, в 1950-х и 1960-х гг., использование свидетельств, собранных в рамках Гарвардского проекта, привело к применению *«социологических, антропологических и психологических концептов к исследованию советского общества»* и позволило выявить *«идентифицируемые группы со своими проблемами, конфликтами <...> а также со своей неформальной структурой и неофициальной культурой»*¹. В течение краткого периода, пока Советский Союз не открыл исследователям доступ к своим гражданам и архивам, свой вклад внес и Советский опросный проект (Soviet Interview Project)².

Большинство информантов надеются, что ученые не будут романтизировать прошлое и то, чем это прошлое являлось для них, его участников. В конце интервью с несколькими бывшими учениками 25-й школы один из них склонился ко мне и прошептал: «Не делайте, пожалуйста, из нашей школы конфетку». Я уверен, что я этого и не сделал. Этот человек умер и унес с собой те впечатления и заботы, которыми он мог бы поделиться со мной. Его смерть напоминает нам о том, что, будучи учеными, мы по возможности должны собирать устные свидетельства, поскольку источники не являются ни вечными, ни восстанавливаемыми.

Библиография

Bauer R.A., Inkeles A., Kluckholm C. How the Soviet System Works: Cultural, Psychological, and Social Themes. Cambridge, Mass., 1956.

Davidson J.W., Hamilton M. (eds.). After the Fact: The Art of Historical Detection. New York, 1992.

¹ [Meyer 1986: 406]. О работе с материалами опросного проекта см. главным образом: [Bauer et al. 1956], а также: [Inkeles, Bauer 1959].

² О том, как используется этот материал, см.: [Millar 1987]. Что касается моего скромного вклада в разработку материалов обоих проектов, см. мою статью: [Holmes 2005: 64, 75, 86–87].

- Henige D.P.* Oral Historiography. New York, 1982.
- Holmes L.E.* School and Schooling under Stalin, 1931–1953 // Educational Reform in Post-Soviet Russia: Legacies and Prospects / B. Eklof, L.E. Holmes, V. Kaplan (eds.). New York, 2005.
- Holmes L.E.* Stalin's School: Moscow's Model School No. 25, 1931–1937. Pittsburgh, 1999.
- Inkeles A., Bauer R.A.* The Soviet Citizen: Daily Life in a Totalitarian Society. Cambridge, Mass., 1959.
- Meyer A.G.* Coming to Terms with the Past... And with One's Older Colleagues // The Russian Review. October 1986. Vol. 45. No. 4.
- Millar J.A.* (ed.). Politics, Works, and Daily Life in the USSR: A Survey of Former Soviet Citizens. New York, 1987.
- Portelli A.* The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Memory in Oral History. Albany, 1991.
- Scott J.C.* Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed. New Haven, 1998.

Пер. с англ. яз. Аркадия Блюмбаума

БЕН ЭКЛОФ

Вальс путешественника-иностранца в советской школе: под какую мелодию?

Приятно иметь возможность обсудить новую работу выдающегося коллеги. И хотя мои заметки совсем не лишены критической направленности, читатель должен помнить, что это критика, предполагающая высокую оценку, которая появляется, когда обдумываешь новаторскую, провоцирующую на размышления новую работу. Если мои заметки прежде всего являются рядом несогласий и сомнений, мое собственное впечатление при чтении «Школьного вальса» было весьма позитивным. Острый аналитический ум автора нацелен на осмысление интервью, которые составляют ее источниковедческую базу. Более того, ее задача одновременно «нормализовать» постсталинский школьный опыт (для западных ученых) и «остранить» его (для русских читателей), а также выйти за пределы подходов, построенных на «вертикальной» парадигме и парадигме «сопротивления», представляется замечательной. Как и ее имплицитный научный проект

Бен Эклоф
(Ben Eklof)
Университет Индианы, США

включения истории образования в более глобальные рамки советский культурной и социальной истории: история советской школы является частью истории детства и одновременно оказывается шире этой истории — такова сверхзадача автора.

Более сведущие в данных областях ученые прокомментируют представление Катрионы Келли об «этнографической истории» и ее технику интервью, описанные с похвальной прозрачностью в примечаниях к статье и сопроводительных материалах¹. Я ограничусь несколькими моментами, которые приходят в голову тому, кто всю свою профессиональную жизнь занимался историей образования в России, как дореволюционной, так и постсоветской, и кто жил в Советском Союзе, чьи дети посещали советскую школу в начале брежневской эпохи. В моих заметках речь пойдет об определении и описании *школьной культуры*; о тех следствиях, которые возникают тогда, когда мы не принимаем в расчет *программу и содержание образования* в истории школьных практик; о проблеме *травматической* первой встречи со школой, *отношениях между учителем и учеником*; об *интернализации* верований и ценностей в школе; и, наконец, о той роли *социальных ниш*, которую играли советские школы в эпохи потрясений. Мне хотелось бы также обратиться к проблеме эффективности обучения и отметить, что «фронтальный», «вертикальный», «лекционный» подход, практиковавшийся в советской школе, мог, оказавшись в плохих руках, стать негуманным и действительно был для некоторых учащихся инструментом отчуждения. Однако многим этот подход открывал доступ к более *структурированному* процессу обучения, который британский педагог Маргарет Доналдсон считает подчас наилучшим для детей из бедных или неблагополучных семей и социальных страт.

Обратимся прежде всего к понятию *школьной культуры*. Фактически Келли описывает не культуру, а набор практик (ритуалы, поведение тех, кто вступает в стговор, механизмы уклонения). С моей точки зрения, однако, именно русская педагогическая культура в целом определяла атмосферу в школе и являлась той матрицей, внутри которой и существовали данные практики. Эта атмосфера пронизывала субъективность опыта. Однако что же это было такое? Говорить о том, что

¹ Я подозреваю, что ее работа с устной историей и «памятью» вызовет у некоторых читателей раздражение. В конце концов, большая часть опрошенных Катрионной Келли прошла через горбачевскую эпоху, которая, среди прочего, подвергла советское образование жесткому анализу и безжалостной критике — за «производство трутней» и пренебрежение «личностью». В это же самое время, судя по источникам, городская семья выписывала до тридцати периодических изданий; конечно, шквал критического словоизвержения, порожденный гласностью, оказал влияние на воспоминания об учебном процессе, высветив его негативные стороны.

русская/советская школьная культура избирательно заимствовалась с Запада, представляется правильным, поскольку легко обнаружить ее немецкие и французские корни. Утверждать в знак протеста, что Ушинский и Толстой повлияли на ее теоретические основания и опыт, столь же верно. Отрицать, что катастрофическая эпоха потрясений, лишений и смертей наложила на нее свой отпечаток, было бы близорукостью¹.

И наконец, устойчивость «экспериментальной традиции», обладавшей маргинальным статусом в советской педагогике, добавляет еще один слой к этой культуре. Это признается в статье, однако, быть может, не прямое воздействие этого явления на культуру, если не на практики, подчеркнуто недостаточно. В конце концов, язык «Педагогике сотрудничества», идеологической парадигмы, заявившей о себе в полной мере в тот год, когда Горбачев занял пост Генерального секретаря, а также общественный прием, который получили школьные реформаторы, связанные с педагогикой сотрудничества², — все это не было чудом. Основания для этого были заложены в постсталинскую эпоху, и все, что было нужно, — снять ограничения для того, чтобы данная сторона российской педагогики расцвела в полной мере, а кроме того нашла понимание у образованной части общества, более или менее знакомого с такими понятиями, как критическое мышление и упор на самостоятельную работу.

Все дело в том, что русский и советский опыт воспитал особую школьную культуру. Для внешнего мира данная культура являлась одновременно заимствованием западных течений и реакцией на них, а кроме того, была чем-то большим, чем сумма своих частей, и по крайней мере к 1900 г. обладала собственной творческой динамикой. Следует отметить не только особый вклад в развивающее образование, сделанный такими всемирно признанными фигурами, как Выготский и Лурия, или в свободное образование, внесенный Толстым, но и сочетание общепризнанной теории и практики, реализовывавшееся менее известными, но столь же влиятельными фигурами вроде Каптерева, Демкова, Вахтерова, Бунакова и пр., многие из которых преподавали в учительских семинариях и писали для них и достижения которых сняли разрыв между до- и постреволюционной эпохами. Мы должны включить сюда и столичных педагогов-реформаторов, группировавшихся вокруг министра народного просвещения П. Игнатьева, проводивших либерализацию образования в 1915–1916 гг., которая составила славу этого государственного деятеля, и работавших с Луначарским в «Петер-

¹ О влиянии войны и революции см.: [Балашов 2003: 42–67; Holmes 1991; Dunstan 1997].

² См. [Петровский 1989] — хороший сборник статей, в котором представлена «педагогика сотрудничества».

бургской группе» между 1918 и 1920 гг., пытаясь сохранить лучшие черты дореволюционного школьного образования. Помимо этого, существовали и другие многочисленные реформаторски настроенные педагоги, которые, несмотря на отсутствие симпатий к большевизму, продолжали и после революции оставаться школьными инспекторами, администраторами, готовили учителей и передавали наследие дореволюционных идей и практик даже после победы «трудового принципа» и «политехнического образования» в школе 1920-х гг.

Эта неясная, но мощная школьная культура сохранялась даже по мере своей эволюции, с моей точки зрения. Преемственность между царской и советской (и, следует добавить, постсоветской) школьными культурами невозможно отрицать, даже если наши описания еще далеки от того, чтобы ухватить ее динамику и фактуру. Подход Келли нормализует опыт позднесоветской школы, проводя сравнения с повседневными практиками (а также скукой и отчуждением) образовательного процесса в Великобритании, сводя их вместе в рамках постиндустриальной реальности. Кроме того, она выделяет особые ритуалы, церемонии, практики сговора, создававшие терпимые условия существования для учащихся и учителей внутри авторитаризма, где невозможные требования предъявлялись к дефицитарной экономике, в рамках которой школы существовали по остаточному принципу, получая только то, что оставалось после покрытия приоритетных государственных нужд¹.

Одной из задач Келли являлось описание «коллективной личности» советской школы, того, как она выстраивалась через спецификацию на фоне других форм повседневной жизни. Таким образом, она стремится представить то, каким образом «поведенческие формы» отделяли школу от семьи и других советских институций. Однако она не обращает внимание на целое, на сочетание отдельных практик, ценностей и верований, из которых складывается особое явление, культура, связанная и одновременно отличная от глобальных школьных культур. Подобное целое включило бы материальную культуру, пространственные структуры, ежедневное расписание, вертикальные и горизонтальные межличностные отношения, учебники и вспомогательный материал, а также те элементы учебного плана, которые были и остались, несмотря на все политические изменения, безошибочно русскими/советскими².

¹ В данном случае ее аргументация близка соображениям, представленным в недавней весьма содержательной статье Ларри Холмса [Holmes 2005], посвященной школьным практикам при сталинизме, а также содержащей замечания о постсталинском периоде.

² Эта школьная культура являлась одновременно русской и советской: русской по своим корням; советской в том смысле, в котором мы говорим о том, что советская школа оказала глубокое воздействие на школьную культуру Центральной Азии, Восточной и Центральной

Понимание природы русской школы позволило бы нам лучше разобраться в проблеме взаимоотношений школы и семьи, своеобразии которых описывает Келли в своей статье. С ее точки зрения, к концу советской эпохи существовал острый конфликт между семейной атмосферой, пропитанной мягким отношением к ребенку, характерным для советских семей, принадлежащих к среднему классу, и регламентированным, четко структурированным требовательным порядком школы. Кроме того, Борис Миронов отметил, что ценности «среднего класса», а также демократические ценности и практики были переняты советским обществом и вступали в конфликт с политическим режимом. Однако я полагаю, что подобные обобщения сопряжены с целым рядом серьезных проблем. Конечно, снисходительное отношение родителей к детям нетрудно разглядеть уже в 1970-х гг., особенно в той атмосфере любви, в которой матери (часто одинокие) воспитывали сыновей. Глубинные эмоциональные связи оказывались преобладающими и в отношениях между матерями и дочерьми — в отчетливо русском стиле. Так что несложно сделать вывод о том, что переход от семьи к весьма регламентированной школе являлся для ребенка глубокой встряской, если не травмой, как описывает его Келли.

И тем не менее что же было обычным или по крайней мере наиболее частым? Да, потратить час (или даже два!) на приготовление домашних заданий в начальной школе считалось чрезмерным и признавалось таковым советскими педагогами, несмотря на то, что школы стремились к *многопредметности*. Некоторые учителя, о чем говорят все свидетельства, были грубыми и черствыми по отношению к детям¹. Ношение формы якобы способствовало той атмосфере принуждения, которая отсутствовала в семье. А пространственная структура школы, напоминающая контейнер для яиц, а также распорядок дня по звонку должны были вызывать у многих детей тоску по дому. Но столь же верно и то, что большое число воспоминаний (людей, принадлежащих предположительно к среднему классу или главным образом к интеллигенции), включая воспоминания советских диссидентов, описывает ранние школьные годы как светлые, радостные, солнечные, безмятежные. Моя собственная дочь в четырехлетнем возрасте начала посе-

Европы, а также культуру других регионов, чьи культурные истоки не являлись ни русскими, ни даже славянскими, а часто и не православными. Я нередко посещал конференции, на которые съезжались специалисты, скажем, из Братиславы, Риги, Бишкека и Барнаула. Общность школьного опыта, несмотря на различие национальных культур, сразу же выделяла этих участников на фоне западных ученых.

¹ Быть может первым западным журналистом, отметившим неоднородность атмосферы, царившей в русской школе, а также то воздействие, которое оказывали на нее конкретные учителя и директора, была Сюзан Джекоби [Jacoby 1974].

шать учреждение дошкольного воспитания. Поначалу упорядоченность и контроль — даже там — вызывали у нее чувство растерянности. Однако вскоре ребенок почувствовал себя комфортно, и предсказуемая повседневность, как и безоговорочная власть воспитателей, выстроили упорядоченный образовательный процесс, который совсем не был подавляющим. Как отмечает Келли, детские сады и школы являлись в Советском Союзе совершенно разными институциями. Между тем и те, и другие были структурированными, и хотя детский сад отдавал предпочтение играм в противовес механическому обучению, которое нередко преобладало в школе, он принадлежал в значительной степени к *той же самой школьной культуре*.

Согласно американскому историку Ларри Холмсу, это ощущение безмятежности и комфорта было особенно сильным в сталинскую эпоху. Конечно, в его «School No. 25» описывается элитарная школа, где детей (если не их родителей!) баловали и лелеяли, поощряли, где им уделяли индивидуальное внимание. Однако, как указывает Холмс в более поздней статье, у нас есть результаты большого Harvard Interview Project. Это исследование, проводившееся в 1950–1961 гг., опиралось на подробные интервью, взятые у 762 советских эмигрантов, большинство из которых покинуло СССР во время и после Великой Отечественной войны. Этих респондентов едва ли можно обвинить в том, что они принадлежали к когорте балуемых при сталинском режиме. Однако их ответы были удивительными: отвергая сталинский террор и самого Сталина, они поразительным образом одобряли систему социального обеспечения в советском государстве. В частности, «*ни одна сторона советского общества не вызывала такой горячей и стихийной поддержки, как система образования*»¹. По-видимому, взрослые эмигранты, уехавшие между 1979 и 1982 гг., чувствовали то же самое, хотя ответы тех, кто пошел в школу *после* 1950 г., были гораздо менее позитивными в том, что касалось их опыта².

Почему бывшие советские граждане чувствовали себя более комфортно в школьной среде в эпоху Сталина, чем после его смерти? Прежде всего, следует отставить в сторону все упоминания Павлика Морозова: несмотря на широко распространенную на Западе точку зрения, государству так и не удалось (да и пыталось оно недолго) настроить детей против родителей³. Мне хотелось бы напомнить о той социальной нише, которую зани-

¹ Inkeles and Bauer, *The Soviet Citizen*, p. 132, цит. по: [Holmes 2005: 86].

² [Holmes 2005: 86] основывается на данных почти трехсот интервью, собранных для Soviet Interview Project. Об этом проекте см. [Millar 1987]. Построения Холмса основаны на его собственных расчетах на основе исходных общих данных.

³ [Holmes 2005: 72–73].

мала школа. Именно так обстояло дело во время Гражданской войны и Второй мировой¹, когда школьная столовая часто означала различие между жизнью и смертью, когда семьи часто оказывались разделенными, дети становились сиротами, или какие-нибудь другие ужасные обстоятельства мешали семье обеспечивать себя необходимым. Как показал Стивен Керр, в годы, наступившие сразу же после падения Советской власти, когда на бывшем советском пространстве умерло от недостаточного питания и разрушения сферы медицинского обслуживания два или три миллиона человек «сверх нормы»², школы провинциальных городов и бедных регионов вновь — за неимением ничего другого — стали играть роль социальных приютов, часто в ущерб своей образовательной миссии.

Однако это было до и после постсталинской эпохи, изученной Катрионной Келли в своей статье. В известном смысле мои заметки нацелены против ее утверждения о том, что школьные практики базировались на стратегии выживания, когда и учителя, и ученики выступали в качестве сообщников, стремясь обойти идеологические, а также предполагаемые программой жесткие требования отнюдь не щедрого (если говорить о снабжении) государства. Дескать, школа была не нишей, не убежищем, а ареной разнообразных практик, построенных на определенном сговоре между учителями и учениками, который был направлен против официальных требований. Тем не менее нам всем знакомы и западные, и советские социологические данные, демонстрирующие растущую стратификацию и уменьшение социальной мобильности, свидетельства аномии, дисфункции семьи и рост числа родителей-одиночек (подавляющее большинство которых женщины, к тому же обычно бедные).

Конечно, если считать такие фильмы, как «Маленькая Вера», описывающими подлинную жизнь, подростки из неимущих семей часто находили свою «социальную нишу» на улице, а не в школе. Следует отметить, что отнюдь не являясь инструментом социальной мобильности, советская школьная система брежневской эпохи принимала неуспевающих «на баланс» в тупиковых ПТУ, где дисциплинарные проблемы являлись повсеместными. Но исходя из множества свидетельств можно утверждать, что социальная мобильность в это время, несмотря на некоторое торможение, оставалась выше чем, скажем, в Соединенных Штатах.

Если это так, я считаю, что советская школа продолжала играть значимую роль одновременно в качестве социальной

¹ См. прим. 1 на с. 99.

² UNESCO, Innocenti Center, *A Decade of Transition*.

ниши и пространства обучения и достижений. А если принять в расчет колоссальную сеть детских садов, летних лагерей и, наконец, замечательную систему внешкольного образования, мы гораздо лучше поймем, как эта система работала, а она действительно работала для миллионов советских детей, а не только для поступавших в спецшколы¹ выходцев из семей с недостатком. Попытка найти концептуальную рамку или терминологию для описания этой культуры как целого (а не просто суммы частей) могла бы помочь нам ответить на вопрос о том, почему советская педагогика нередко добивалась замечательно *эффективного обучения*, несмотря на то, что вложения в ученика составляли лишь сорок процентов от того, что вкладывалось в самых бедных западных странах.

Два других вопроса приходят на ум, когда думаешь о «Школьном вальсе»: к чему приводит ситуация, когда мы не принимаем в расчет учебный план и содержание учебной программы, говоря о советском школьном опыте; и как мы могли бы оценить то, насколько советская молодежь принимала и интернализировала видимую и «скрытую программу обучения»². Не следует ставить Катрионе Келли в вину то, что она написала не такую статью, которую написали бы мы; ее задача заключалась в том, чтобы понять школьный опыт как часть истории детства в России в XX в. И все же подлинная цель ее работы, как и сопоставления советской школы с ее собственным школьным опытом, который исследовательница в значительной степени описывает как бессмысленную трату времени, обладают неожиданным эффектом: обучение перестало занимать центральное положение в данной системе. Это не представляется мне удачным, поскольку советская школа в целом являлась замечательно успешной образовательной системой *для большого числа* посещавших ее. Верно, что исследование, проведенное Всемирным банком в восьмидесятых годах, продемонстрировало, что советской школе отлично удается преподнести ученику базовый фактический материал, но при этом у нее не очень получается воспитывать в учащихся навыки решения проблем. Столь же верно и то, что недавнее международное исследование, проведенное PISA (Program for International Student Assessment) и посвященное школьным достижениям в более чем дюжине стран, дало России (как и Германии!) невысокую оценку. Действительно, как отметил Стив Керр, постоянное недофинансирование постсоветского образования поставило российские

¹ О спецшколах см. замечательное исследование [Dunstan 1978], а также [Riordan 1988].

² Термин «скрытая программа обучения» (hidden curriculum), несомненно, является западным, означающим необразовательные цели, преследуемые государством, инкорпорированные в предписанные школьные практики (форма воспитания, осуществляемая посредством практик, а не словесных поучений).

школы на грань полномасштабного системного коллапса. Вкупе с отъездом за рубеж свыше ста тысяч специалистов по естественным и гуманитарным дисциплинам развал школьной системы на самом деле смёл человеческий капитал, накапливавшийся недавними поколениями. Бывший сотрудник Всемирного банка Стивен Хейнеман, подробно писавший о проблемах «человеческого капитала» в бывшем Советском Союзе, утверждает, что *поколенческий разрыв* в передаче образования очень трудно восстановить.

Оставляя в стороне все возможные оговорки, большинство наблюдателей советского школьного образования сходятся в том, что школа предоставляла достаточно эффективное обучение; в том, что касается немногих, оно выявляло и возвращало исключительные таланты в науке, искусстве, спорте, обеспечивая другим (включая Владимира Путина) стабильность и возможность продвижения. Любое описание, которое оставляет в стороне познавательную и предметную сторону этой системы, пройдет мимо ее основной программы, являвшейся результатом договора между государством, учителями, родителями, а иногда даже и учениками. Если учителя и ученики часто вступали в сговор для того, чтобы обойти диктат государства, они делали это с тем, чтобы достичь этих самых целей¹.

И наконец, два слова об интернализации детьми ценностей, а также навязывавшихся государством целей и стремлений. Западные работы, посвященные эпохе «застоя», последовательно продемонстрировали, что распределение профессий по шкале престижности замечательным образом совпадало на Западе и в СССР (непропорционально большое количество детей желало быть учеными, докторами, летчиками, «капитанами индустрии», а также агентами ФБР и КГБ; лишь некоторые хотели заниматься физическим трудом)². Закон об образовании 1984 г. тщетно пытался перенаправить поток окончивших восьмилетку вместо школы в ПТУ³. Как и многие начинания брежневской поры, эта попытка была неудачной. Несмотря на спад советской экономики и растущий разрыв между образователь-

¹ См. то, что пишет Холмс в «School and Schooling Under Stalin»; в разделе «Programmed for Disaster» (Р. 79–85 и прежде всего Р. 82) представлено насыщенное, основанное на архивных материалах описание безжалостного и тем не менее обреченного на провал вторжения государства во все аспекты учебного процесса.

² Профессия учителя тоже уже была не в чести. Несмотря на то, что педвузам всегда хватало поступающих, выпускники нередко пытались уклониться от обязательного распределения, а те, которые проработали положенные три года, часто сразу же после этого меняли профессию. На сегодняшний день менее пятидесяти процентов получивших образование за государственный счет выпускников пединститутов действительно идут работать в школы.

³ Прокламируемой целью этого постановления было изменить соотношение получающих полное среднее и профессионально-техническое образование с 60:40 на 40:60.

ным уровнем и возможностью найти работу (у многих московских секретарш было высшее образование), учащиеся продолжали игнорировать советские идеологические заклинания о том, что «все профессии равны». В то же самое время они сто процентов верили в возможности и социальную мобильность, гарантированные на всю жизнь советской системой, причем путь к этим возможностям пролегал через успехи в школе. Келли, конечно, права, указывая, что все более пустая коммунистическая риторика воспринималась в качестве болтовни задолго до эпохи гласности, однако Джон Гудинг отметил, что советские рабочие в конце брежневской эпохи могли быть одновременно настроены антисоветски и антикапиталистически. Несомненно, большинство было настроено патриотически; послевоенная смесь из коммунизма и патриотизма делает проблему идеологической накачки трудной для разрешения. Сходным образом Пол Холландер, сравнивая американскую рекламу и советскую пропаганду, отметил, что, будучи пропитанной ими в приблизительно равной степени, повседневность могла породить сопоставимое воздействие, вызывая у людей отвращение, насмешку и одновременно подсознательное приятие. По крайней мере, натяжкой было бы считать, подобно Катрине Келли, что большинство советских школьников обладало двойным сознанием, испытывая когнитивный диссонанс: между тем, что они слышали дома или узнавали из передач Би-Би-Си, и тем, чему их учили в школе. Здесь преувеличивается доступность Би-Би-Си и других западных СМИ, а также альтернативных советскому строю идей и при этом, как кажется, упрощенно понимаются те импульсы, которые получали учащиеся, проходя «творческую модификацию» в школе¹. Поэтому выводы Холмса, сделанные в отношении московской школы № 25 в сталинскую эпоху, могут относиться ко многим школам постсталинской эры².

Келли присоединяется к почтенному сообществу (среди его членов Джон Дьюи и Джордж Бернад Шоу) «иностранных путешественников», делившихся своими наблюдениями над советским образованием. Задавая свою собственную научную программу, собирая и используя уникальную источниковую базу интервью, работая в рамках «исторической этнографии», она бросает вызов всем нам, и русским, и западным специалистам по истории образования, а также тем, кто занимается

¹ Примеры учителей, встраивавших свои собственные интерпретации в уроки истории и литературы, можно найти в статье Холмса «School and Schooling Under Stalin» (Р. 75 и далее).

² Данный разговор полезно было бы дополнить гендерными соображениями. Наблюдатели нередко указывали, что часто среди школьников именно девочки-подростки выступали в качестве наиболее ярых защитников «коммунистической морали».

исследованием других аспектов советской социальной, политической и культурной истории, — вызов, который заключается в необходимости найти общие основания для изучения богатого наследия русской и советской школы.

Библиография

- Балашов Е.М.* Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: Становление «нового человека». СПб., 2003.
- Красовицкая Т.А.* Российское образование между реформизмом и революционаризмом. Февраль 1917–1920 год. М., 2002.
- [*Петровский А.В.*] Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М., 1989.
- Dunstan J.* Paths to Excellence and the Soviet School. Windsor, 1978.
- Dunstan J.* Soviet Schooling in the Second World War. New York, 1997.
- Holmes B.* Soviet Education: Travellers' Tales // Western Perspectives on Soviet Education in the 1980s / Tomiak. J.J. (ed.). New York, 1986. P. 30–57.
- Holmes L.E.* The Kremlin and the Schoolhouse. Bloomington, 1991.
- Holmes L.E.* Stalin's School: Moscow's Model School No. 25, 1931–1937. Pittsburg, 1999.
- Holmes L.E.* School and Schooling Under Stalin // Eklof B., Holmes L., Kaplan V. (eds.). Educational Reform in Post-Soviet Russia: Legacies and Prospects. London, 2005.
- Jacoby S.* Inside Soviet Schools. New York, 1974.
- Kerr S.T.* 2005a. The Experimental Tradition in Russian Education // Eklof B., Holmes L., Kaplan V. (eds.). Educational Reform in Post-Soviet Russia: Legacies and Prospects. London, 2005. P. 102–129.
- Kerr S.T.* 2005b. Demographic Change and Russia's Schools // Eklof B., Holmes L., Kaplan V. (eds.). Educational Reform in Post-Soviet Russia: Legacies and Prospects. London, 2005. P. 153–175.
- Millar J.A.* (ed.). Politics, Work and Life in the USSR: A Survey of Former Soviet Citizens. New York, 1987.
- Riordan J.* (ed.). Soviet Education: The Gifted and the Handicapped. London, 1988.

Пер. с англ. яз. Аркадия Блюмбаума