

*Д. Димке*

## РЕБЕНОК-АНГЕЛ VS РЕБЕНОК-ГЕРОЙ: НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ ПО АНТРОПО- ЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ<sup>1</sup>

В статье предпринята попытка рассмотреть советскую концепцию детства как часть советского утопического проекта. Автор анализирует истоки этой концепции детства и ее отличия как от концепции детства, характерной для либеральных проектов (например, для английской культуры конца XIX — начала XX века), так и от концепций детства, актуальных для других утопических обществ и сообществ (в частности, для нацистской Германии и кибуцев). Сущность и специфика советской концепции детства рассматриваются на основе сравнения некоторых ключевых элементов педагогических технологий, лежащих в основе скаутского и пионерского движения. Кроме того, автор анализирует и сравнивает некоторые особенности сюжетов, конфликтов и героев, характерных для детской литературы утопических и либеральных обществ.

*Ключевые слова:* педагогические технологии, детские организации, советская концепция детства, детская литература, утопические проекты, скауты, пионеры.

Разным обществам присуще разное представление о ребенке и детстве. Отличие этих представлений в обществах традиционных и индустриальных связано, в том числе, и с наличием в индустриальных обществах «воспитательных технологий»: того комплекса практик и ритуалов, которые призваны сформировать будущего гражданина. Однако разные представления о ребенке и детстве свойственны не только традиционным и индустриальным культурам: в индустриальных обществах двадцатого века эти представления также имеют свою специфику. Эта специфика отражается не только в литературе (как детской, так и взрослой), живописи, материальном мире (игрушках, одежде, структуре пространства дома и города), но и в воспитательной технологии (наборе игр, практик и ритуалов, которой считается наиболее подходящим для воспитания детей и подростков). Эта статья представляет собой попытку анализа и сопоставления двух концепций детства, которые господствовали в 20 веке. Обращаясь к самым разным источникам (детской и взрослой литературе, детским играм, учебникам и воспитательным технологиям), мы попробуем показать, что в тех

элементах советского мира детства, которые кажутся нам сегодня странными и абсурдными, была определенная внутренняя логика.

Европейской и американской культурам двадцатого века в целом было свойственно представление о детстве как своеобразном замкнутом мире, а о ребенке — как существе, которое нужно оберегать от столкновения с миром взрослых с присущими ему трудностями и проблемами. При этом в двадцатом веке существовали общества (СССР и нацистская Германия), для которых было характерно представление о детстве, прямо противоположное данному: ребенок в этих обществах воспринимался как партнер, дети активно участвовали в жизни взрослых. Граница, которая в обществах такого рода проводилась между миром взрослых и миром детей, была зыбкой. Педагогическая технология создавалась, отталкиваясь от господствующей европейской модели, противопоставляя себя ей. Она была направлена на разрушение границ мира детства, так заботливо выстраиваемых в европейской культуре, и слияние мира детей с миром взрослых, которое выражалось, в том числе, и в общих для всех членов этих обществ, вне зависимости от возраста, ритуалах, символах и структурах. Эта воспитательная технология также использовалась в кибуцах и некоторых коммунитарных общинах.

Общества и сообщества, в которых существует воспитательная технология, связанная с отрицанием, отсутствием или трансформацией представлений о детстве как особом периоде человеческой жизни и ребенке как особом, отличном от взрослого, существе, имеют одну общую черту. Эту черту можно определить через понятие «утопии». Под «утопией» мы, следуя определению К. Манхейма, имеем в виду «трансцендентную по отношению к действительности» ориентацию, которая, переходя в действие, частично или полностью взрывает существующий в данный момент порядок вещей» [Манхейм 1994, с. 30].

Цель «утопических» обществ и сообществ — осуществление общего проекта, создание особого образа жизни, которой соответствует их представлению об идеале человеческого сосуществования. При этом не принципиально, что конкретно имеется в виду под этим идеалом (возрождение и очищение арийской расы, реализация толстовского идеала общины или создание еврейского государства). Важно, что члены этих обществ и сообществ верят, что реализация этого идеала возможна, и стремятся к его воплощению.

Важная часть утопических проектов этих обществ и сообществ — педагогика, поскольку все упомянутые нами проекты «ан-

тропологические», в том смысле, что каждый из них провозглашал в качестве своей цели создание не только нового типа человеческого сосуществования, но и нового типа человека. Именно поэтому создание педагогической технологии рассматривалось как одна из ключевых задач в каждом из этих проектов. При этом предложенные этими — идеологически столь разными — обществами и сообществами педагогические технологии были практически изоморфны друг другу. В сущности, они представляли собой возрождение того отношения к ребенку и детству, которое было свойственно традиционной культуре. Эти педагогические технологии предполагали создание практик и ритуалов, которые стирали границу между миром детей и миром взрослых: отрицали детство как значимый, наполненный особым смыслом период человеческой жизни, который нуждается в защите. Таким образом, внутри «утопических» проектов двадцатого века был создан особый, отличный от привычного нам сегодня, мир детства.

В традиционных обществах в отличие от обществ индустриальных ребенок непосредственно участвует в повседневной жизни взрослых.

Ребенка с младенчества непрерывно приучают к ответственному участию в социальной жизни, хотя, в то же самое время, предполагаемые этим подходами задания адаптируются к его возможностям. Контраст с нашим обществом очень велик. Ребенок не вносит никакого вклада в наше индустриальное общество. Даже когда мы хвалим достижения ребенка в работе по дому, нас оскорбляет, если такую похвалу истолковывают как явление одного порядка с похвалой взрослых. Ребенка хвалят, потому что родители чувствуют старание с его стороны, независимо от того, хорошо ли, по взрослым меркам, выполнено задание или нет [Benedict 1938, с. 224].

Дети в традиционных обществах — органичная часть мира взрослых (в том числе, и экономического). Так Р. Бенедикт, описывая специфику процесса воспитания у индейцев папаго (Аризона), замечает:

Животных и птиц мальчик узнавал в ранжированной последовательности, начиная с тех, кого легче всего добыть; и когда он приносил свою первую добычу каждого вида, его семья должным образом праздновала это событие, принимая его вклад столь же серьезно, как и бизона, добытого его отцом. Когда он, наконец, убивал бизона, то это была только заключительная ступень подготавливающего к взрослой жизни детства, а не новая взрослая роль, с которой его детский опыт находился бы в противоречии [Там же, с. 225].

Ребенок — по точному определению Э. Эриксона — в традиционном обществе воспринимается взрослыми как «маленький партнер в большом мире» [Там же, с. 226]<sup>2</sup>.

На переходе от традиционного общества к индустриальному ребенок перестает быть равноправным участником повседневной жизни взрослых, а детство превращается в отдельную область жизни — со своей литературой, пространством и материальным миром.

В начале девятнадцатого века начинает формироваться концепция детства, характерная для современных либеральных европейских обществ. Условно ее можно обозначить как «романтическую», поскольку именно в романтизме возник образ детства как времени невинности, а ребенка как ангела, спустившегося с небес. Романтики наделили ребенка особой духовностью, собственно они «установили культ ребенка и культ детства» [Берковский 2001, с. 31]. Ребенку стали приписывать те возможности, которые, как предполагалось, по мере взросления неминуемо утрачивали взрослые. Так, Ф. Шлегель считал, что в детях дана как бы этимологизация самой жизни, ее первослово, Новалис говорил о том, что «земной человек, обладающий наивысшим развитием, <...> близок к ребенку» [Там же]. У. Вордсворт в оде «Откровения о бессмертии, навеянные воспоминаниями раннего детства» описал взросление как постепенное забвение истинной красоты и бога. Художники эпохи романтизма изображали детей как обитателей таинственного мира, «посвященных во многое, о чем не догадываются, о чем уже забыли, если знали когда-то, обыкновенные зрители, стоящие перед картиной» [Там же]<sup>3</sup>.

Ни традиционное общество, ни общества пятнадцатого или семнадцатого века не интересовали ребенка как таковой. Ребенок в этих обществах рассматривался как существо, близкое к животному миру, а детство как тот период жизни, который нужно как можно скорее преодолеть. Задачей родителей было «сформировать» это существо, приблизить его к взрослому (то есть к человеческому) облику. Роль разного рода приспособлений для детей сводилась к тому, чтобы «выталкивать» их из состояния младенчества, а не «продлевать предполагаемую радость и невинность детства» [Калверт 2009, с. 15]. Именно поэтому детям, к примеру, не разрешали ползать, стараясь при помощи особых приспособлений скорее поставить их на ноги. Характерно в этом плане и отсутствие интереса к ребенку как таковому, к примеру, в античной или средневековой литературе (не говоря уже об отсутствии в этих обществах специальной детской литературы в том смысле, который мы вкладываем в это понятие сегодня).

Литературы этих обществ давали образцы для подражания, которым нужно было следовать, чтобы прожить правильную жизнь,

и эти образцы предназначались как детям, так и взрослым. Однако если в этих историях и упоминалось о детстве героя, то только для того, чтобы показать, что даже дети могут действовать и вести себя как взрослые. Так, Геракл, еще лежа в колыбели, смог задушить подсланных мстительной Герой змей, а Сергей Радонежский уже во младенчестве в дни поста отказывался от материнской груди, если «мать вкушала мясо» [Жизнь и житие 1991, с. 13]. При этом важно, что речь заходила о детстве «великих людей» — героев или святых. То, что уже в детстве они вели себя столь примечательным образом, должно было подчеркнуть их исключительность. Рассказывать о ребенке как о еще несостоявшемся и не проявившем себя человеке не было никакого смысла, в этом рассказе не могло содержаться ничего поучительного. Что касается живописи, то долгое время детей изображали просто как маленьких взрослых, поскольку не видели в детстве никаких черт, достойных отображения.

В первой половине XIX в. ребенок начал рассматриваться как существо во многих отношениях взрослого превосходящее, поскольку — в отличие от взрослого — был не испорчен соприкосновением с порочным миром. Взросление стало оцениваться как регресс, как утрата чистоты и невинности. Это изменение отношения к взрослому очень точно формулирует К. Калверт:

Концепция абсолютного прогресса человеческого развития, выдвинутая в XVIII в., была перевернута с ног на голову. Кульминационный момент жизни теперь приходился на окруженное ореолом святости детство, а затем линия жизни непрерывно катилась под уклон, ибо взрослый, погруженный в ежедневную суету, неизбежно шел на компромиссы с совестью и подвергался моральному разложению [Калверт 2009, с. 153].

Родители считали, что «их дети родились в состоянии святости, из которого сами они давно вышли. Наградой взрослым являлось повторное обретение самого себя через возвращение в собственное детство. Состояние взрослости теперь содержало в себе новое, беспокойное ощущение утраты» [Там же, 154].

Мир взрослых не сулил ребенку ничего кроме скуки, разочарования и горя, детство идеализировалось как утраченный рай с его свободой, счастьем и творчеством, а главное — невинностью и неискусенностью. Время детства стало временем утопии. Эту концепцию детства можно рассматривать как одно из последствий краха идеологии Просвещения. Разочарование в возможностях разума и проектах построения справедливого общества приводит к идеализации простоты, невинности и неискусенности. Утрата иллюзий по поводу будущего порождает ностальгию по прошлому.

Это касается как исторического, так и личного прошлого. Детство для взрослых становится пространством, которое обретает дополнительные смыслы — утраченным раем и вечным упованием. Взросление, которое раньше воспринималось как процесс формирования личности, теперь воспринимается как время ее распада.

Этот образ детства принес в искусство новые сюжеты и новых героев, а также создал особую область материальной культуры детства. Так, викторианская литература — от Ч. Диккенса до Л. Олкотт и Ф. Бернетт — была полна образами невинных детей, которые проходили через ужасные страдания, но не утрачивали своей чистоты (что должно было напомнить читателю об идеальной — неиспорченной — природе ребенка). Взрослые в этих романах могли бы учиться у детей чуткости, доброте и человечности. В журнальной периодике тех лет постоянно встречаются упоминания детской чистоты и невинности вроде следующего: «кто из нас не может... не склониться для того, чтобы получить укор и урок от маленького ребенка? Кто из нас, в сравнении с их божественной простотой, не покраснеет от своей ничтожности, уязвимости, тупости?» [Там же, с. 156]<sup>4</sup>.

Новое восприятие детства изменило и материальную культуру. К примеру, в конце девятнадцатого века появился концепт «детской комнаты» как неперемennого атрибута детства — ребенок, еще не утративший свою невинность, должен минимально контактировать с миром взрослых, поскольку этот мир дурно повлияет на него. То же касалось детской мебели и одежды викторианской эпохи:

Родители викторианской эпохи опасались, что невинная природа детей <...> находится под смертельной угрозой. <...> Детская мебель <...> удерживала ребенка внутри себя, изолировала его, пресекала контакты с посторонними людьми. Прыгунки или детские качели, высокий стульчик и детская кроватка держали детей на одном месте, не позволяя вырваться и двинуться навстречу опасностям окружающего мира. Изолированная детская комната являлась <...> убежищем [Там же, с. 207–208].

В живописи этой эпохи ребенок изображается как существо, которое не имеет ничего общего с миром — он утрачивает все черты, присущие взрослому человеку, — такие как пол и социальная принадлежность. Одежда, в которую одеты дети на полотнах Дж. Э. Милле, Дж. Рейнольдса или Т. Гейнсборо, всегда старомодна [Албинсон, Игонне 2008, с. 108]. Это создает ощущение, что избранный ребенок существует вне времени взрослых:

одежда, прикрывающая детские тела, <...> символизировала их непохожесть на тело взрослого человека и непринадлежность к эпохе взрослых. <...>



Барри Д. М. Книга с картинками о Петере Пане / пер. с англ. Л. А. Бубновой; илл. Ал. Удуорд и Дан. О'Коннор. М.: Детская книга, 1918.

Наряженное в костюм, который как бы вырван из эпохи, детское тело существует словно до начала времен, в период до приобретения какого бы то ни было опыта» [Калверт 2009, с. 109].

Даже в одном и том же живописном пространстве рядом с изображениями взрослых ребенок выглядит как существо из другого мира. Детей изображают для того, чтобы ими любовались, поскольку их образы призваны воплотить ностальгическое стремление взрослых к детству, которое, подобно утраченному раю, невозможно обрести вновь.

В этом плане показательным не только появление в викторианской Англии детской литературы в современном смысле этого слова, но и то, что обязательным компонентом детской литературы становится ностальгия взрослых по утраченному миру детства. Так, Дж. Барри в «Питере Пэне» описывает волшебный остров Нетинебудет как место, куда взрослым нет доступа: «На этих волшебных берегах

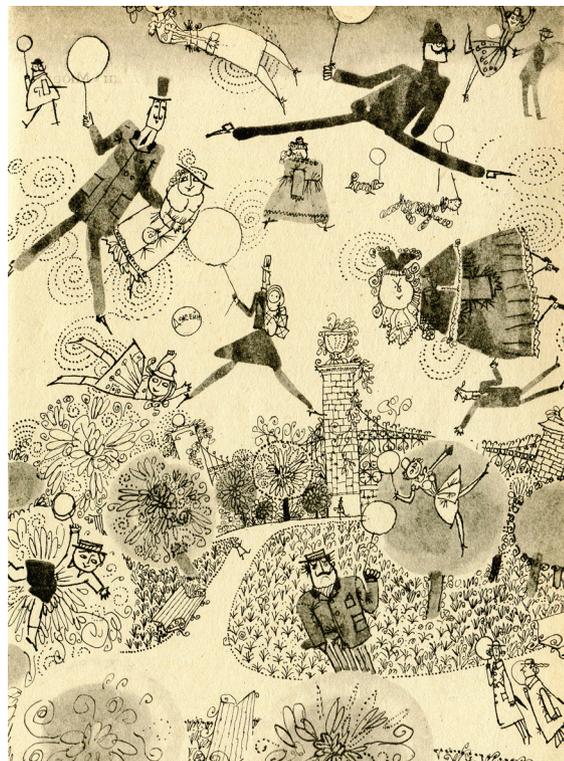


Трэверс П. Л. Мэри Поппинс / пер. с англ. Б. Заходера; илл. Г. Калиновский. М.: Детская литература, 1968.

дети, играя, вечно вытаскивают на берег свои рыбачьи лодки. Мы с вами в детстве тоже там побывали. До сих пор до нашего слуха доносится шум прибора, но мы уже никогда не высадимся на берег» [Барри 1990, с. 223]. А П. Трэверс в повести «Мэри Поппинс» рассказывает о том, что младенцы понимают язык деревьев, животных и стихий, но, вырастая, забывают его:

— Как? — хором откликнулись Джон и Барби, ужасно удивленные. — Правда? Вы хотите сказать — они понимали Скворца, и ветер, и... — И деревья, и язык солнечных лучей и звезд — да, да, именно так. Когда-то, — сказала Мэри Поппинс. — Но почему же тогда они все позабыли? — сказал Джон, наморщив лоб. — Почему? <...> — Потому что они стали старше, — объяснила Мэри Поппинс [Трэверс 1992, с. 67].

Часто в финале этих книг содержится упоминание о неизбежном расставании — по мере взросления — с чудесным детским миром и призыв автора сберечь память о нем, которая поможет сохранить веру в чудо и чистоту детского сердца. Так, «Алиса в стране чудес» Л. Кэрролла завершается следующей сценой: старшая сестра Алисы, которой Алиса поведала о своих приключениях, закрыв глаза,



Трэверс П. Л. Мэри Поппинс / пер. с англ. Б. Заходера; илл. Г. Калиновский. М.: Детская литература, 1968.

воображает, что она попала в Страну Чудес, хотя знает, что стоит ей открыть их, как все вокруг станет привычным и обыденным. <...> И наконец, она представила себе, как ее маленькая сестра вырастет и, сохранив в свои зрелые годы простое и любящее детское сердце, станет собирать вокруг себя других детей <...> Быть может, она поведаст им и о Стране Чудес, <...> вспомнит свое детство и счастливые летние дни [Кэрролл 2005, с. 103].

Обязательной составляющей детской литературы становится изображение самодостаточного детского мира. Питер Пэн Дж. Барри не хочет взрослеть, поэтому убегает жить к феям в Кенсингтонский сад. Кристофер Робин А. Милна вместе со своими игрушечными друзьями попадает в волшебный лес. Майклу и Джейн Бэнкс П. Трэверс, которые тоже не стремятся вырасти, Мэри Поппинс открывает мир, доступный только детям, животным и волшебным существам, мир, в который взрослым нет доступа.

Так детство становится особой, отдельной областью человеческой жизни, которую нужно защищать от вторжения взрослого мира не только из-за беспомощности детей, но и из-за беспомощности взрослых. Взрослым, утратившим иллюзии и веру в возможности человеческого разума, больше нечего предложить детям.

До появления романтической концепции детства ребенок не представлял никакого интереса сам по себе, а детство было тем периодом в жизни, из которого нужно было как можно скорее выйти. Ребенок рассматривался как тот материал, из которого должен, и как можно скорее, получиться взрослый. В сущности, ребенок представлял собой возможность взрослого. В романтической концепции детства этот период стал рассматриваться как имеющий особую ценность, а ребенок как существо, во многом взрослого превосходящее. Детство теперь нуждалось в продлении и защите. Взрослые должны были сохранить в себе ребенка, присущие ему качества — чистоту, невинность, близость к богу. Суммируя, можно сказать, что теперь не ребенок был интересен как возможность взрослого, а взрослый как возможность ребенка. Временем утопии стало не будущее, а прошлое; не мир, построенный на началах разума, а утраченный — вместе с детской невинностью — рай.

#### *Утопическая концепция детства vs романтическая концепция детства*

Именно эту концепцию детства отвергла русская революционная культура двадцатых годов. Представители этой культуры строили «новый мир». Детям следовало как можно скорее повзрослеть, чтобы присоединиться к взрослым и помочь им в достижении их высокой цели, цели, о которой так давно мечтало все человечество — созданию справедливого общества. Таким образом, идеал вновь перемещается из прошлого в будущее. Теперь не нужно было искать убежище в утраченном времени детства, радости и невинности — человечество вновь обрело цель, существование смысл, а личность — целостность.

Советские детские писатели вывернули наизнанку каноны недавно возникшей в викторианской Англии детской литературы. Если английские детские писатели создавали в своих книгах волшебные страны, то советские показывали ненужность и нелепость таких фантазий в новом мире осуществляющейся утопии. Так, в автобиографической повести Л. Кассиля «Кондуит и Швамбрания» бра-

тья Леля и Оська придумывают волшебную страну Швамбранию. Придумывают только потому, что в реальном дореволюционном российском мире взрослых им нет места, они заперты в условном пространстве детства:

Мир был очень велик, как учила география, но места для детей в нем не было уделено. Всеми пятью частями света владели взрослые. Они распоряжались историей, скакали верхом, охотились, командовали кораблями, курили, мастерили настоящие вещи, воевали, любили, спасали, похищали, играли в шахматы... А дети стояли в углах» [Кассиль 1993, с. 8].

Реальный мир узурпирован взрослыми и все, что остается детям, — суррогат реальности в виде игры. Старая система воспитания с ее детской, гимназией, сказками и мифами, отделяющая мир детей от мира взрослых, не позволяющая жить детям «настоящей жизнью», — часть несправедливого мироустройства, которое нужно изменить, и которое изменила революция:

Раскаленные зреющие силы бушевали в нас. Их стискивал отвердевший, зако-стенелый уклад старой семьи и общества. Мы хотели много знать и еще больше уметь. Но начальство разрешало нам знать лишь то, что было в гимназических учебниках и вздорных легендах, а уметь мы совсем ничего не умели. Этому нас еще не учили. Мы хотели участвовать в жизни наравне со взрослыми — нам предлагали играть в солдатики, иначе вмешивались родители, учитель или городской. <...> Мы играли с братишкой в Швамбранию несколько лет подряд. <...> Только революция — суровый педагог и лучший наставник — помогла нам вдребезги разнести старые привязанности, и мы покинули мишурное пепелище Швамбрании [Там же, с. 10].

Этиология детской страны-мечты в повести меняется. Главный герой в «Питере Пэне» сам не хочет взрослеть, потому что быть взрослым скучно, а остаться ребенком можно только в волшебном пространстве:

Я услышал, как мама и папа говорили о том, кем я буду, когда вырасту и стану взрослым мужчиной. А я вовсе не хочу становиться взрослым мужчиной. Я хочу всегда быть маленьким и играть. Поэтому я удрал и поселился среди фей в Кенсингтонском парке» [Барри 1990, с. 240].

В «Кондуите и Швамбрании», напротив, дети мечтают повзрослеть и поэтому придумывают волшебную страну, где они могут быть полноправными участниками настоящей, принадлежащей взрослым жизни:

...нам оставалось клеить из бесплатных приложений к журналам безжизненные модели вещей, картонные корабли, бумажные заводы, утешаясь, что на материке Большого Зуба все жители, от мала от велика, не только читают наизусть сказки, но и сами могут хотя бы переплести их... [Кассиль 1993, с. 28].

Игра в волшебную страну показана как суррогат реальности, подобный религии, которым вынуждены утешаться те, кто — так или иначе — ущемлен в своих реальных правах: «После посещения церкви мы решили, что царство небесное — это такая Швамбрания, которую взрослые выдумали для бедных» [Там же, с. 32]. Революция — это возможность построить реальный мир, причем в этом могут и должны принимать участие все, в том числе и дети, которым больше не нужно утешаться выдумками и сказками:

Жизнь перемещалась в ясном направлении. Только дорога была непривычно трудной. — Мама, не огорчайся, — говорил я матери в дни, когда не было чечевицы, керосина и писем от папы. — Не надо киснуть, мама. Ты возьми и воображай. Будто мы каждый день долго едем через всякие пустыни и разные тяжелые горы... Едем в новую страну... прямо необыкновенную... — Куда едем? — безнадежно говорила мама. — Опять ваша Швамбрания? — Да не в Швамбрании это, мамочка, а факт, — убеждал я. — Это ничего, что вот у нас копилки, и солону таскаем, и что руки поморожены [Там же, с. 231–232].

Игры, подобные Швамбрании, в новом мире больше не нужны, более того — они вредны, поскольку отвлекают от настоящего мира и настоящего дела: «О Швамбрании Дина расспросила очень внимательно. Она только немножко удивилась, что у нас в такое интересное время есть еще потребность в сверхъестественном. Она сказала, что это просто срам и пора работать» [Там же, с. 240].

В детских играх деятели этой культуры перестают видеть что-либо интересное. В Маяковский в своих стихах для детей разговаривает с ними исключительно о взрослом. Собственно ребенок интересуется его постольку, поскольку он когда-нибудь перестанет им быть, то есть станет взрослым<sup>5</sup>. По тонкому замечанию М. Петровского, когда мы читаем в <...> его стихотворении: «Должны уметь мы целиться, уметь стрелять», «Мы будем санитарями во всех боях» <...>, — то не нужно понимать эти строчки так, будто дети прямо из стен детского сада или пионерского форпоста отправятся на театр военных действий, — нет, здесь идет речь об относительно отдаленном будущем, <...> но это отдаленное будущее — единственная реальность стихотворения. Сегодняшний ребенок охарактеризован одной чертой, и эта его черта — кем и каким он должен стать, когда перестанет быть ребенком [Петровский 2006, с. 111–112].

Таким образом, революционная культура возрождает представление о ребенке, характерное для европейской культуры до появления «романтической» («либеральной») концепции детства. Главной задачей ребенка было как можно скорее стать взрослым. Революционная культура вернулась к восприятию детства как

«времени недостаточности, <...> оглядываясь на которое, никто не испытывал большого сожаления» [Калверт 2009, с. 81].

В европейской культуре с ее романтической концепцией детства взросление означало сокращение возможностей, в русской революционной культуре — ровно наоборот. Взросление — это возможность стать «новым человеком» и построить новое общество. Противопоставление мира взрослых и мира детей должно было быть снято. Ребенок снова должен был стать частью повседневности взрослых, помогать им — по мере сил — строить «новый мир». В этом смысле характерно, что, к примеру, дореволюционные книги для чтения критиковались за то, что отвлекали ребенка от действительности, «уводили его в другой мир» [Шульгин 1927, с. 5]. Тогда как хорошая книга для чтения должна была: «помогать ребятам решать их задачи и дела. <...> объяснять то, что делают в их семьях отцы и матери. <...> учить их, как улучшать сегодняшние дела, как бороться за новую лучшую жизнь» [Там же, с. 5].

Представление о детстве как о самостоятельной сфере жизни представлялось отжившим, ненужным и вредным остатком культуры, в конечном итоге обреченной на вымирание: «Мы сомкнутым строем / в коммуны идем — / И старые, / и взрослые, / и дети. / Товарищ подросток, / не будь дитем, / А будь — / борец и деятель» [Маяковский 1958, с. 10]. Как заметил по поводу этого стихотворения в своем исследовании «Книги нашего детства» литературовед М. Петровский: «Более четкой и недвусмысленной формулы 'анти-детства' и представить себе нельзя» [Петровский 2006, с. 110].

В этом плане показательны, что представители революционной культуры прекрасно осознают, что им требуется новая литература для детей. Литература, которая даст детям образцы для подражания; реалистическая литература в том смысле, что в ней будут отсутствовать волшебные страны, магические персонажи и замкнутый мир, доступный только детям<sup>6</sup>. Показательны обвинения, которые предъявляют критики к неудачным, по их мнению, детским книгам. Так, К. Свердлова обвиняет К. Чуковского и группу близких к нему детских писателей в «культе тем личного детства, культе хилого рафинированного ребенка, мещански-интеллигентской детской» [Свердлова 1929]. Очень характерно упоминание детской, которая, безусловно, была одним из самых ярких пространственных воплощений представления о детстве в европейской культуре рубежа веков. Ребенка нужно извлечь из детской — как особого, отгороженного от взрослых пространства мира детей — для того, чтобы он

стал частью нового мира. Детский мир как отдельное пространство, воплощенное, в том числе, и в пространстве дома — должен быть уничтожен. Завершая статью, она прямо противопоставляет детей, «вырастающих в обстановке мещанской семьи, где детей 'лелеют', оберегают от всякого дуновения жизни, выращивают их изнеженными, пугливыми, неврастеничными и нервными» и «новый тип ребенка» [Там же].

Для нового мира нужно создать новую литературу — как детскую, так и взрослую. Но с учетом утопической концепции детства деление литературы на детскую и взрослую было не слишком актуально. Вся литература представляла собой своего рода роман воспитания, пособие по формированию личности, обеспечивающее теми образцами, с которых надо строить жизнь — строительство себя и строительство нового мира в этих книгах происходит параллельно [Кларк 2002]. Многие произведения этой литературы предназначались — и с удовольствием читались — как детьми, так и взрослыми<sup>7</sup>. Советские детские книги отличались от взрослых главным образом возрастом героя, поскольку дети-герои всегда действовали как взрослые: совершали подвиги, тяжело работали, преодолевали себя, боролись с врагами и время от времени героически гибли<sup>8</sup>. Эти произведения подобны житиям святых или героическим мифам в том смысле, что выполняют их функцию<sup>9</sup>. Заметим, что — так же, как в мифах и житиях, — речь в этих книгах шла о детстве великих людей и героев. При этом в новом мире героем мог стать каждый, и, следуя историям, описанным в этих книгах, в экстремальной ситуации любой советский человек вне зависимости от возраста становился им. Его повседневная жизнь была образцовой — экстремальные ситуации только подтверждали это ее качество, как пелось в популярной советской песне: «когда страна быть прикажет героем / у нас героем становится любой!» [Лебедев-Кумач 1977, с. 48]

Позволим себе процитировать тонкое замечание М. Л. Гаспарова о Павлике Морозове — одним из самых первых и неоднозначных из детей-героев: «Не забывайте, что в Древнем Риме ему тоже бы поставили бы памятник. И что Христос тоже велел не иметь ни матери, ни братьев» [Гаспаров 2001, с. 46]. Древний Рим — как и ранние христианские коммуны — утопические сообщества, воплощающие определенный образ жизни и взаимоотношений. И с точки зрения древних римлян поступок Павлика, безусловно, почетен, доблестен и добродетелен, поскольку приближает осуществление общего

проекта. Более того, это поступок героя, поскольку он требует преодоления себя ради построения нового мира. Для негероического общества этот поступок выглядит устрашающе: ребенка — этот «образец чистоты и невинности» — тоталитарное общество превратило в предателя и отцеубийцу.

В этом плане переработка скаутской методики, которая потребовалась для того, чтобы использовать ее для пионерской организации, очень показательна, поскольку отражает все те тенденции, о которых мы говорили в этом разделе. Эта переработка не сводилась только и исключительно к политизации этой методики (как казалось большей части скаутских лидеров). Изменения их педагогической системы, казавшиеся скаутам грубыми и непродуманными, на самом деле были очень тонкими. Эти изменения превращали педагогическую технологию одного общества (негероического, со свойственной ему «романтической» концепцией детства) в педагогическую технологию совершенно другого общества (героического, с «утопической» концепцией детства)<sup>10</sup>. По изменениям, которым подверглась скаутская методика, хорошо видны те ключевые пункты, по которым различались как концепции детства (а значит, и педагогические технологии, и детская литература) в этих обществах, так и сами эти общества.

Пионерский девиз «Будь готов!» был заимствован у скаутов, его автором был сам основатель движения Р. Баден-Пауэлл. Скаут должен был быть готов «служить Родине и ближним и повиноваться законам разведчиков» [Жуков 2008, с. 76]. При этом движение скаутов было аполитичным движением: «Политика и политический строй страны — это дело отцов. Скаутская организация носит национальный характер, но это беспартийная организация» [Зотов 2008, с. 179]. Скаут или скаутский отряд за любые действия, которые можно было истолковать как участие в политике, исключался из организации навсегда. Так, к примеру, была исключена группа В. Шнейдерова: «за участие в революционных боях <...> с формулировкой “за участие в политической борьбе”» [Там же]. Аполитичность скаутской организации была гарантией того, что ребенок будет защищен от участия в не слишком подходящей для него сфере взрослой жизни — политике.

Пионерская организация задумывалась как детское политическое объединение, поэтому позаимствованная у скаутов символика подверглась серьезной перекодировке. Девиз «Будь готов!» поменял своего автора и свое значение: «“Будь готов” — это был призыв

Ленина к членам партии, борцам за рабочее дело... “Мы должны всегда, — писал Ленин в 1902 году в своей книге “Что делать?”, — вести нашу будничную работу и всегда быть готовыми ко всему”...» [Крупская 1924, с. 3]. Пионер должен был стать борцом за «рабочее дело», политика престала быть исключительно «делом отцов». Ребенок получил право участвовать во взрослой жизни.

Очень показательный в этом плане диалог содержится в повести А. Рыбакова «Кортик» (1948), посвященной приключениям нескольких ребят во время гражданской войны. Участники диалога мальчик Миша, пострадавший во время нападения белых из-за того, что он кинулся защищать красного, и его дядя:

— Так вот, — продолжал дядя Сеня, — последний случай, имевший для тебя столь печальные последствия, я рассматриваю не как шалость, а как... преждевременное вступление в политическую борьбу. — Чего? — Миша удивленно уставился на дядю Сению. — На твоих глазах происходит акт политической борьбы, а ты, человек молодой, еще не оформившийся, принял участие в этом акте. И напрасно. — Как?! — изумился Миша. — Бандиты будут убивать Полевого, а я должен молчать? Так, по-вашему? — Как благородный человек, ты должен, конечно, защищать всякого пострадавшего, но это в том случае, если, допустим, Полевой идет, и на него напали грабители. Но в данном случае этого нет. Происходит борьба между красными и белыми, и ты еще слишком мал, чтобы вмешиваться в политику. Твое дело — сторона. — Сторона?! — заволновался Миша. — Я ж за красных. — Я не агитирую ни за красных, ни за белых. Но считаю своим долгом предостеречь тебя от участия в политике. — По-вашему, пусть царствуют буржуи? — Миша лег на спину и натянул одеяло до самого подбородка. — Нет! Как хотите, дядя Сеня, а я не согласен» [Рыбаков 1988, с. 30–31].

При этом взрослый как таковой перестал быть непререкаемым авторитетом для ребенка — если для вступления в скаутскую организацию непременно требовалось разрешение родителей, то для вступления в пионерскую — нет. Более того, пионер должен был, по мере своих сил, просвещать родителей. У ребенка появилось право выбора, и это право могло стать источником семейного конфликта (в котором на стороне ребенка было государство). Одним из любимых сюжетов детской пионерской литературы начала тридцатых годов стало противостояние ребенка-пионера и его родителей, которые препятствовали его вступлению в организацию.

Во многих подробностях пионерских ритуалов и атрибутики очевидна преемственность по отношению к атрибутам и формам деятельности скаутов. Например, патрули скаутов носили имена животных, которые и были изображены на флажке патруля. На пионерском флажке изображались более близкие к реальности, непосредственно окружавшей детей, вещи — молот, самолет

и т. д. Скауты, будучи аполитичной организацией, интересовались индейцами и трапперами, их мир был миром романтики и приключений, который составлял разительный контраст как миру школьной муштры, так и скучному миру взрослых. Пионеров же должен был интересовать мир реальный, именно в нем они должны были видеть настоящую романтику, по сравнению с которой занятия скаутов представлялись детскими играми. Поэтому их символами не могли остаться львы или волки, воплощающие дух приключений из книжек, их символами должны были стать явления реального мира, в строительстве которого и они, несмотря на юный возраст, должны были участвовать. Так, герои уже упоминавшейся повести «Кортик», собираясь организовывать пионерский отряд, решительно отказываются от названий, который один из пионерских отрядов унаследовал от скаутов, в пользу слов более важных и значимых: «Мы как отряд организуем, — сказал Миша, — так звенья будем по-другому называть. Зачем все эти звери? Лучше какое-нибудь революционное название. Например, имени Карла Либкнехта или Спартака» [Рыбаков 1988, с. 106]. В итоге они выбирают название «Звено № 1 имени Красного флота» [Там же, с. 116].

Изменилась и система внутренних наименований. Руководитель скаутов мог называться «вожак Акела», а сами скауты «волчатами». Эти наименования отсылали к творчеству Р. Киплинга и символизировали дух приключений. Пионерские наименования вроде «пионерского бюро» и «председателя совета отряда» были позаимствованы у взрослых. Эти заимствования еще раз подчеркивали серьезный (такой же, как у взрослых) характер новой организации, демонстрировали, что пионеры, в отличие от скаутов, заняты настоящим делом, а не детскими играми. Примечательно, что, судя по воспоминаниям, все эти изменения возмущали скаутов, которым казалось, что «в пионерской организации, с систематической последовательностью, словно нарочно, искоренялось все яркое и своеобразное» [Зотов 2008, с. 196]. В то время как пионеры воспринимали это «яркое и своеобразное» как детские забавы, как попытку отвлечь детей от «настоящей жизни», замкнуть их в рамках специально созданного для них, ненастоящего мира.

Р. Баден-Пауэлл так определял занятия скаутов: «Главная часть их работы состоит в том, чтобы разыгрывать игры скаутов» [Баден-Пауэлл 1918, с. 32]. А один из русских скаут-мастеров В. С. Зотов, конкретизируя определение Р. Баден-Пауэлла, описывал движение бойскаутов как «игру в трапперов и пионеров», которая, «захватывая мальчиков, побуждает их в то же время производить такую работу

и такие упражнения, которые имеют для них воспитательную ценность» [Зотов 2008, с. 106–107]. Скаутинг как педагогическая технология был органичной частью «романтической» концепции детства со всеми ее составляющими — такими как культ игр и замкнутый мир детей. В эту концепцию входило и представление о том, что именно такой «опыт детства» — необходимая часть жизни каждого человека, своего рода вечный источник доброты, фантазии и невинности, источник, к которому каждый взрослый может обратиться в трудную минуту.

В рамках утопической концепции детства эта педагогическая технология воспринималась как еще одна разновидность игры, которая должна была изолировать мир детей от мира взрослых. Пионерам занятия скаутов казались глупыми и — главное — детскими играми, скаутам занятия пионеров «игрой во взрослых, канцеляризмом» [Макшеев 2008, с. 443]. Ровно то, что воспринималось как достоинства изнутри одной концепции, выглядело как недостатки изнутри другой. Так, по мнению бывшего скаута, дети которого были пионерами, главный недостаток пионерской организации заключался в том, что над детьми «довлела “борьба за дело”» [Там же], а дух игры был утрачен. В то время как один из героев Л. Кассиля покидал скаутский отряд со словами: «Идите вы к черту, с вашим святым Егорием... Играйте в солдатики» [Кассиль 1993, с. 139], поскольку он хотел приносить настоящую пользу, а не играть в игры, и, благодаря революции, у него появилась возможность делать это. Если в 1921 г. в документах РКСМ еще шла речь о концепции «длительной игры» как основе классового воспитания, то уже через год «излишнее обращение внимания на внешность и увлечение индейщиной» [Комсомол и детское движение 1924, с. 33] подверглось серьезному осуждению: «Вопрос о “длительной игре” ныне утратил свое значение, ибо развертывающаяся работа детских коммунистических групп в значительной степени является не игрой, а активнейшим участием детей в борьбе и строительстве рабочего класса» [Комсомол и детское движение, с. 20].

Как пионерские наименования, так и пионерские ритуалы должны были совпадать с наименованиями и ритуалами взрослых — взрослые и дети должны были быть частью одного мира. Изнутри этой логики скаутские ритуалы казались пионерам скучными и смешными, восприятие их как неразумных детей, играющих в специальные детские игры, унижительным, а стремление скаутов участвовать в таких играх непонятным.

### *Специфика советской утопической концепции детства*

Однако, несмотря на то, что романтическая концепция детства решительно отвергалась как революционной, так и советской культурой тридцатых-сороковых годов, дети занимали в проекте нового общества совершенно особое место. Это было связано с тем, что дети, в отличие от взрослых, не были «испорченны» социализацией в старом мире. Ребенок не был ценен как представитель особого мира детства, он был ценен как наиболее подходящий материал для создания нового человека<sup>11</sup>. Так, А. Макаренко в «Педагогической поэме» гневно полемизировал с романтической концепцией детства, вернее со свойственным ей представлением об изначальном совершенстве природы ребенка и вытекающей из нее концепцией воспитания, сущность которой состояла в невмешательстве в естественный процесс взросления:

На «небесах» и поближе к ним, на вершинах педагогического «Олимпа», всякая педагогическая техника в области собственно воспитания считалась ересью. На «небесах» ребенок рассматривался как существо, наполненное особого состава газом, название которому даже не успели придумать. Впрочем, это была все та же старомодная душа, над которой упражнялись еще апостолы. Предполагалось (рабочая гипотеза), что газ этот обладает способностью саморазвития, не нужно только ему мешать. <...> Главный догмат этого верования состоял в том, что в условиях такого рода благоговения и предупредительности перед природой из вышеуказанного газа обязательно должна вырасти коммунистическая личность. На самом деле в условиях чистой природы вырастало только то, что естественно могло вырасти, то есть обыкновенный полевой бурьян, но это никого не смущало — для небожителей были дороги принципы и идеи [Макаренко].

Этой концепции он противопоставлял «технологию» воспитания, используя методы которой, можно было воспитать настоящую «коммунистическую личность»:

Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. <...> Очень глубокая аналогия между производством и воспитанием не только не оскорбляла моего представления о человеке, но, напротив, заражала меня особенным уважением к нему, потому что нельзя относиться без уважения и к хорошей сложной машине. <...> Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление металлов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда ее начинают воспитывать? <...> Почему, наконец, у нас нет отдела контроля <...>? Почему у нас нет никакой науки о сырье, и никто толком не знает, что из этого материала следует делать — коробку спичек или аэроплан?» [Макаренко].

В своем подходе к воспитанию советская культура была очень «просветительской»: она хотела выработать методику, которая позволяла бы ей получать человека определенного типа. В этом плане

сравнение детей со строительным материалом, а воспитания с технологическим процессом было очень показательным. А. Макинтайр писал, что для современного общества в отличие от героического «я лишено критериев, поскольку цель (telos), в терминах которой оно в свое время оценивалось и действовало, больше не заслуживает доверия» [Макинтайр, с. 49]. В молодом советском обществе этой проблемы не было — тип личности, который нужно было получить, был известен. Вопрос состоял только в технологии. Именно поэтому романтическая концепция, порожденная кризисом просвещенческих иллюзий, с ее образом невинного ребенка-ангела представлялась вредной нелепостью.

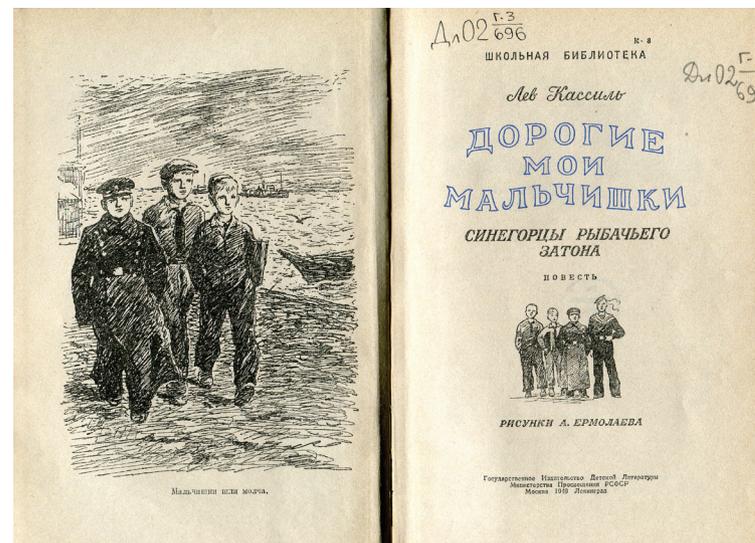
Переделка уже имеющегося материала (взрослых) казалась более трудоемким процессом, чем изготовление нового изделия, в этом качестве статус ребенка в новом обществе был выше статуса взрослого. Поэтому один из излюбленных сюжетов новой литературы вырастал из конфликта детей и взрослых. Ребенок опять же в отличие от взрослых быстрее замечал врагов, и детям часто приходилось сражаться с ними практически без помощи со стороны взрослых, поскольку взрослые слишком доверяли друг другу. Любимым героем стал мальчик, выигрывающий поединки с взрослыми-предателями (достаточно вспомнить Павлика из «Тайны двух океанов» Г. Адамова, разоблачившего шпиона Горелова на подлодке «Пионер»). Дети быстрее осваивали ценности нового мира и быстрее становились его героями, поэтому время от времени взрослые и дети менялись ролями — дети вынуждены были воспитывать взрослых<sup>12</sup>.

Советский утопический проект в отличие, к примеру, от нацистского состоял в построении совершенного нового, доселе невиданного общества. Это было не возвращение к истокам, не очищение истинной культуры от загрязнивших и исказивших ее элементов. В отличие от нацистской культуры с ее развитым героическим пантеоном, в молодом советском обществе явно недоставало образцов для подражания. В сущности, их список исчерпывался героями революции (старыми большевиками). Будущим героям еще предстояло вырасти. Дети-герои сами превращались в образцы для подражания<sup>13</sup>. Дети — за неимением достаточного количества подходящих взрослых воспитателей — должны были учить себя сами: в правильно организованном детском коллективе. По мнению А. Макаренко, дисциплина могла вырасти только «из практического товарищеского коллективного действия, а не из чистого сознания, из голой интеллектуальной убежденности, из пара души, из идей»

[Макаренко]. Это представление отразилось как в художественной литературе, так и в реальности, то есть в педагогических технологиях ранней советской эпохи.

Если в европейской литературе двадцатого века образ самоуправляемого и независимого от взрослых детского сообщества воплотился в образе «страны-мечты» — волшебного мира, куда дети могли попасть либо в силу возраста (как в «Питере Пэне» Дж. Барри), либо после смерти («Мио, мой Мио» А. Линдгрена), то в советской литературе он стал частью реальности. Такого рода самоуправляемые, тайные и активно меняющиеся окружающий мир детские сообщества описаны, к примеру, в книгах «Дорогие мои мальчишки» (1944) Л. Кассиля и «Президент Каменного острова» В. Козлова.

Заметим, что реально возникновение «тайных» детских организаций не особо поощрялось, если не напрямую запрещалось официальными представителями пионерской организации в тридцатые годы. В сороковых-шестидесятых годах к ним относились более терпимо. Такое представление о детях — как о самоуправляемом сообществе — было порождением двадцатых годов. В тридцатые дети должны были играть уже под надзором взрослых. Так, К. Келли в своей книге «Товарищ Павлик: Взлет и падение советского мальчика-героя» пишет о том, что миф о Павлике как о ребенке-герое, с такими составляющими, как «ребенок, который оказывается сознательнее взрослых» и «ребенок, который действует в интересах нового мира», уже в середине тридцатых подвергается серьезной трансформации. Павлик превращается в примерного ученика, который «является всего лишь медиатором и исполняет волю высшей власти. Вот почему в позднейших версиях этой истории возникает фигура взрослого человека, школьного учителя или уполномоченного ОГПУ, перед которым герой раскрывает душу» [Келли 2009, с. 158]. В этом плане характерна критика романа А. Фадеева «Молодая гвардия», которая сводилась к тому, что автор не уделил достаточного внимания руководящей роли партии в изображении подпольной работы комсомольской организации. В это же время пионерская организация становится, по сути, частью школы, а главной задачей советского ребенка — «отличная учеба и примерное поведение». Однако в данном случае нам важно не то, насколько представление о существовании «тайных» детских организаций соответствовало действительности, а само появление этого представления, из которого выросла не только специфическая детская литература, но и специфическая советская педагогика.



Кассиль Л. Дорогие мои мальчишки. Синегорцы рыбацкого залива / худ. А. Ермолаев. М.; Л.: ГИЗ, 1949.

Советские педагогические представления и технологии во многом пересекались с аналогичными представлениями и технологиями других обществ и сообществ, которые пытались осуществить некий утопический проект. К таким пересечениям можно отнести воспитание посредством труда, встречающееся, к примеру, в различных протестантских сообществах, или представление о том, что дети должны воспитываться вне семьи. Это представление разделяли в кибуцах, где дети воспитывались отдельно от родителей, с которыми виделись в определенные часы<sup>14</sup>. Собственно, многие современные «героические сообщества» так или иначе разрушали «романтическую» концепцию детства, которая была тесно связана с семьей как замкнутым миром<sup>15</sup>.

Специфика советской педагогики была связана с представлением о том, что лучшим средством воспитания является правильно созданный самоуправляемый детский коллектив. Новизна педагогических опытов С. Шацкого и А. Макаренко состояла в доказательстве этого предположения. Роль взрослого должна была ограничиться организацией такого коллектива, дальнейшее вмешательство взрослого в коллективную детскую жизнь практически не требовалось.

Заметим, что помимо описанного выше культурного бэкграунда, из которого выросло это представление, немаловажную роль

сыграло то, что А. Макаренко вынужден был опираться на детский коллектив. Достаточного количества педагогов в двадцатые годы просто не было, а те, что были, не устраивали А. Макаренко ни профессионально, ни идеологически. То же самое можно сказать и о разрушении границы между миром взрослых и миром детей: если в случае «интеллигентных» семей, таких как описанная Л. Кассилем в «Кондуите и Швамбрании», эту границу — в соответствии с утопической концепцией детства — нужно было разрушить, то в случае воспитанников А. Макаренко разрушать было нечего. Эти дети и подростки и так были частью взрослого мира, причем в самых страшных его проявлениях.

Если мы посмотрим на общества и сообщества двадцатого века, претендующие на реализацию утопического антропологического проекта, то увидим, что вне зависимости от идеологии этого проекта, с ним коррелирует особое представление о ребенке и детстве. Мир детства утопических обществ и сообществ в качестве целостного феномена, то есть во взаимосвязи детской литературы, игр, практик, ритуалов, материального пространства и педагогической технологии, до сих пор ускользал от внимания исследователей.

### Примечания

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № и-01-00-345а «Ребенок в изменяющейся России XX века: образы детства, повседневные практики, “детские тексты”». Настоящий текст — расширенная версия статьи «Детство внутри утопических проектов: концепция и технология» (Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. № 1(17), 2012. С. 11–24).

<sup>2</sup> Там же, с. 226. О концепции детства до эпохи романтизма см. классическое исследование Ф. Арьеса. О детстве в России этого же периода см.: [Кошелева 2000].

<sup>3</sup> Там же. С. 31. Приведем в качестве примера описание Н. Берковским программной для немецкого романтизма картины Э. Рунге: «Знаменательная картина Рунге, где изображена женщина с ребенком на берегу ручья. На том же холсте одна и та же тема выписана дважды <...>. Нижняя часть картины почти полностью повторяет верхнюю. В верхней были ложь и правда, в нижней оставлена одна только правда истинная, остальное отсеялось, лучше сказать — отмылось. Нижняя часть — отражение в ручье. Эта чересчур материальная женщина не отражена, но отражены ребенок и пейзаж» [Берковский 2001, с. 24].

<sup>4</sup> Godeys Ladys Magazine // Childhood. June 1832. № 4. P. 268. Цит. по: Калверт К. С. 156.

<sup>5</sup> В этом плане вполне характерна как борьба со сказкой, развернувшаяся в двадцатые годы, так и появление «производственных книг» (рассказов о профессиях, индустриальном производстве, машинах и т. д.). Как замечает Е. Штейнер, эта тематика «в определенной пропорции <...> присутствующая и в литературе других современных обществ, в раннесоветской социальной модели заняла несоразмерно доминирующее место. Производственно-индустриальные книжки должны были заменить старозаветные сказки» [Штейнер 2002].

<sup>6</sup> В этом плане характерно, что Н. Крупская, по сути, инициировавшая кампанию по борьбе со сказками (жертвами которой стали, в том числе, и сказки К. Чуковского), одобряла повести Я. Корчака о короле Матиуше. В этих повестях речь шла о «реальном» мире, в котором ребенок был занят не играми, а серьезными, взрослыми делами. Видимо, на этом фоне меркло даже то, что этот ребенок был королем. См.: [Крупская 1962, с. 113].

<sup>7</sup> Например, «Как закалялась сталь» (1932) Н. Островского, «Молодая гвардия» (1945) А. Фадеева, «Чапаев» (1923) Д. Фурманова.

<sup>8</sup> Например, цикл произведений о Ленине и его семье (1962–1972) З. Воскресенской, «Четвертая высота» (1946) Е. Ильиной, «Мальчик из Уржума» (1953) А. Голубевой, «Повесть о Зое и Шуре» (1951) Л. Космодемьянской и Ф. Вигдоровой и т. д.

<sup>9</sup> Именно поэтому сравнивать эту литературу с современной ей западной литературой неправильно, поскольку это примерно то же самое, что сравнивать «Оливера Твиста» Ч. Диккенса и житие Бориса и Глеба. Разные функции этих произведений порождают разные типы текста. К. Кларк предложила изучать эту литературу, опираясь на методики структурного анализа мифов. См.: [Кларк 2002].

<sup>10</sup> Возможно рассматривать это превращение и по-другому. Изначально скаутинг Р. Баден-Пауэлла носил вполне милитаристский характер. Однако вскоре чуткий к духу времени Баден-Пауэлл изменил некоторые элементы идеологии и педагогической технологии скаутинга и впоследствии всячески подчеркивал пацифистский характер своего движения. Поэтому использование скаутинга будущими комсомольскими и пионерскими руководителями достаточно характерно. Это использование проясняет изначальный характер скаутинга, доводит до логического конца заложенный в нем потенциал. В этом плане скаутинг можно рассматривать как своего рода репетицию несостоявшегося спектакля, которую остановили взрослые, подменив дело игрой. Именно поэтому скаутинг как сообщество никогда не вступал в противостояние с обществом в целом, в отличие от коммунаров, которые, возникнув в контексте шестидесятиничества и «оттепели», — вместе с концом этого периода оказались именно в ситуации противостояния. Подробнее об изменении взглядов Р. Бадена-Пауэлла на скаутинг и его задачи см. в статье: [Rosenthal 1980] О генезисе скаутинга см. [Wilkinson 1969].

<sup>11</sup> Для педагогов двадцатых годов было вполне характерно восприятие детей в качестве «человеческого материала»: «В период социалистической реконструкции, в период обострения сильнейшей классовой борьбы, когда в многомиллионной стране происходит <...> радикальная перестройка не только всех отраслей хозяйства, но и <...> человеческого материала, <...> в этот период задача подготовки кадров строителей социализма имеет особенно большое значение» [Кетлинская и др. 1931].

<sup>12</sup> Это некоторым образом нашло отражение и в реальности. Юные пионеры должны были, к примеру, учить своих крестьянских родителей гигиеническим практикам, бороться с их пьянством и т. д.

<sup>13</sup> Заметим, что это представление получило любопытное отражение в фантастической литературе семидесятых-восьмидесятых годов. Так, у братьев Стругацких в повести «Гадкие лебеди» (1967) именно дети становятся представителями своего рода «новой расы». Эта тема получила развитие в романе «Бессильные мира сего» (2003) Б. Стругацкого, одна из сюжетных линий этого произведения посвящена поражению, которое потерпели дети с паранормальными способностями, пытаясь улучшить мир.

<sup>14</sup> О системе воспитания в кибуцах см.: [Bettelheim 1970]; [Spiro M. 1975].

<sup>15</sup> Заметим, что представление о семье как о главном субъекте социализации — относительно новое для европейской культуры. Следуя Ф. Арьесу, до семнадцатого века «семья не осуществляла и не контролировала передачу ценностей и знаний, или, в более общем виде, социализацию ребенка. Он быстро отдалялся от родителей

и можно сказать, что на протяжении веков его образование осуществлялось путем обучения 'в людях', благодаря сосуществованию ребенка или юноши и взрослых. Он познавал вещи, помогая взрослым делать их» [1999, с. 9].

### Источники

- Баден-Пауэлл Р.* Юный разведчик. Руководство по скаутизму. Издательство военных учебников Товарищества В. А. Березовского. 1918 // Кучин В. Л. Скауты в России. 1909–2007. История. Документы. Свидетельства. Воспоминания. М.: «Минувшее», 2008. С. 31–40.
- Барри Д.* Питер Пэн. // Забытый день рождения. Сказки английских писателей. М.: Издательство «Правда», 1990. С. 220–330.
- Жизнь и житие Сергия Радонежского / сост. В. В. Колесов. М.: Сов. Россия, 1991.
- Жуков Ин. Н.* Русский скаутизм. Краткие сведения о русской организации юных разведчиков (скаутов). Молитвы, законы, заповеди и обычаи // Кучин В. Л. Скауты в России. 1909–2007. История. Документы. Свидетельства. Воспоминания. М.: «Минувшее», 2008. С. 75–82.
- Зотов В. С.* Из истории скаутского движения в России. 1909–1926 годы. Фрагменты царского периода 1909–1917 гг. Воспоминания и размышления // Кучин В. Л. Указ. соч. С. 159–206.
- Кассиль Л. А.* Кондуит и Швамбрия; Будьте готовы, Ваше Высочество! СПб.: Лениздат, 1993.
- Кетлинская В., Чагин П., Трифонова Т., Высоковский К., Дубянская М.* Детская литература в реконструктивный период. М.: Дет. лит., 1931. Цит. по: *Штейнер Е.* Авангард и построение нового человека. Искусство советской детской книги 1920-х годов. М.: Новое лит. обозрение, 2002. С. 9.
- Комсомол и детское движение. М.; Л.; 1924.
- Крупская Н. К.* Педагогические сочинения в 10 т. Т. 10. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962.
- Крупская Н. К.* «Будь готов» // Пионер. 1924. № 7.
- Кэрролл Л.* Алиса в стране чудес. М.: Обертон, 2005.
- Лебедев-Кумач В.* Марш веселых ребят // Русские советские песни (1917–1977) / сост. Н. Крюков и Я. Шведов. М.: Худ. лит., 1977.
- Макаренко А.* Педагогическая поэма.
- Макишеев В. Н.* Трагедия россиян-эмигрантов при аннексии Прибалтики Советским Союзом // Кучин В. Л. Скауты в России. 1909–2007. История. Документы. Свидетельства. Воспоминания. М.: «Минувшее», 2008. С. 442–447.
- Маяковский В. В.* Товарищу подростку // Маяковский В. В. Полное собр. соч. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1958. Т. 10. С. 180.
- Рыбаков А.* Кортик. Бронзовая птица: Повести. Переизд. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1988.
- Свердлова К. О* «Чуковщине». Красная печать. 1929. № 9–10 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Proetcontra/Sverdlova.htm>
- Трэверс П. А.* Мэри Поппинс. СПб.: Сов. писатель, 1992.
- Шульгин В.* О новом учебнике. М., 1927. С. 5. Цит. по: Сенькина А. А. Книга для чтения в 1920-х годах: старое vs новое // Учебный текст в советской школе: сб. статей / сост. С. Г. Леонтьева, К. А. Маслинский. СПб.; М.: Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008. С. 26–48.

### Исследования

- Албинсон Э. К., Игонне А.* Одеть ребенка // Теория моды. Лето. (№8). 2008. С. 91–118.
- Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.
- Берковский Н.* Романтизм в Германии. СПб.: Азбука-классика, 2001.
- Гаспаров М. Л.* Записки и выписки. М.: Новое лит. обозрение, 2001.
- Калверт К.* Дети в доме: материальная культура раннего детства, 1600–1900. М.: Новое лит. обозрение, 2009.
- Келли К.* Товарищ Павлик: Взлет и падение советского мальчика-героя. М.: Новое лит. обозрение, 2009.
- Кларк К.* Советский роман: история как ритуал. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002.
- Кошелева О. Е.* «Свое детство» в Древней Руси и России эпохи Просвещения (XVI–XVIII вв.). М.: Изд-во УРАО, 2000.
- Макинтайр А.* После добродетели. М.: Академический проект, 2000.
- Манхейм К.* Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994.
- Петровский М.* Книжки нашего детства. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2006.
- Штейнер Е.* Авангард и построение нового человека. Искусство советской детской книги 1920-х годов. М.: Новое лит. обозрение, 2002.
- Benedict R.* Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning. *Psychiatry*. № 1. 1938. P. 161–167. Цит. по: Эрикссон Э. Г. Детство и общество. СПб.: ИТД «Летний сад», 2000. С. 224.
- Bettelheim B.* The Children of the Dream. Avon Books. 1970;
- Rosenthal M.* Knights and Retainer: The Earliest Version of Baden-Powell's Boy Scout Scheme. *Journal of Contemporary History*. Vol. 15, No. 4 (Oct., 1980). P. 603–617.
- Spiro M. E.* Kibbutz. Venture in Utopia. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London, England 1975.
- Wilkinson P.* English youth movement 1908–30. *Journal of Contemporary History*. Vol. 4. No. 2 (Apr. 1969). P. 3–23.