

УДК 37.015.2(571.1)
DOI: 10.17223/2312461X/30/16

«ПРИШЛОСЬ САМОМУ СЕБЯ СТРОИТЬ ЗАНОВО...»: СЕЛЬСКИЕ УЧИТЕЛИ, ВРАЧИ И ЛЕСНЫЕ ИНЖЕНЕРЫ КАК (ВОС)ПРОИЗВОДИТЕЛИ ЗНАНИЯ*

Лидия Яковлевна Рахманова

Аннотация. Рассматривается взаимосвязанный цикл практик и политик образования, передачи и производства знания в условиях постсоветского удаленного сибирского поселка. Классификации, создаваемые государством через архитектуру образовательной системы – от сельской школы до университета, в данном исследовании встречаются с частными классификациями, появляющимися в биографических нарративах сельских учителей. Автор исследует контекстуально и исторически обусловленные разломы и смещения понятий и классификаций, которые переживали реинтерпретацию одновременно с трансформацией специальностей, ниш труда, социальных иерархий до и после распада СССР и закрытия предприятий. В центре дискуссии – феномены «учителя» и «интеллигента», преподносимые как личный опыт и критикуемые в качестве клише и устойчивого понятия самими информантами. Через три различные профессиональные траектории местные жители, выпускники училищ, ПТУ, институтов и университетов становились учителями сельской школы и занимали в ней различные смысловые и ценностные ниши. Противопоставление опыта и квалификации дает почву для очерчивания собственных границ и прояснения идентичности – в масштабе села и в контексте советской и постсоветской системы образования в целом. Следование методике как эталону противопоставляется не только гибкости и импровизации, дискуссионности и агонистичности школьного образования, но и – в более широком контексте – сопротивлению модусам и режимам власти через производство знания и отказ от его воспроизведения.

Ключевые слова: сельская школа, антропология знания, лесозаготовительные поселки, Западная Сибирь, интеллигент, высшее образование, социальные связи

Введение

История исследовательского вопроса и собственно поля, берет свое начало из одной фразы моего собеседника, школьного учителя на пен-

* Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 18-00-01625 «Гибридные формы взаимодействия/сосуществования в социальном пространстве на берегах Оби: сопряжение жизненных миров местных сообществ, государственных структур и учёных как ресурс для понимания глобальных/локальных климатических и социокультурных изменений» (рук. Д.А. Функ).

сии с 46-летним стажем: «Они – учителя!». Немаловажен контекст данного высказывания: рассказчик говорил о профессиональной гибкости и профессиональной автономии школьных учителей, которая, по его мнению, зависит от университетской культуры или культуры выпускавшего специалиста училища. Учителя «по профессии», но не учитель в истинном смысле слова. Как возможна такая оппозиция? Может ли профессиональный учитель быть «неэффективным» или «ненастоящим» учителем? И кто создает и определяет границы подобных интерпретаций?

Я вернулась к корпусу интервью с учителями сельских школ Томской области, которые представляли различные специальности и поколения и оказались в школе, пройдя различные биографические траектории. Всмогревшись в их оценки и высказывания, я увидела, как сквозь биографии и короткие истории, смешное и трагическое проступают устойчивые классификации, которые указывают на особенности циркуляции знания и социальных позиций, характерные для отдаленных сельских территорий, являющихся выжившими островами советской «лесозаготовительной империи» на территории Западной Сибири. Стивен Болл, прочитывая фукианскую концепцию сквозь призму школьной дисциплины и распределения власти в школьном пространстве, говорит о логическом ходе М. Фуко, который предполагает «смещение акцента с форм знания на матрицу форм поведения и далее – к формированию модусов (модальностей) бытия субъекта» (Ball 2019: 142).

Сельская школа, интеллектуальная среда постсоветской деревни, кажется слишком широким исследовательским полем – до боли очевидным и, одновременно, неизведанным. В данной статье речь пойдет не столько о школе как институте и явлении, сколько о школе и ценности образования как отправной точке, эталоне формирования не только классификаций и иерархий, но и идентичностей местных жителей. Доступ к разному типу знания, сквозь систему образования или вопреки ей, а также способность передавать, воспроизводить и производить новые элементы, новые пассажи и идеи преломляется через личные биографии. В данном контексте «система» образования может быть воспринята не только как нормативная и инфраструктурная система, поддерживаемая Министерством образования, но и шире – как проявление «эпистемологической власти» (Foucault 2000: 83), которая, собирая не только знания индивидов, но и знание о них самих, превращает пространство, внешнее по отношению к системе, в ее внутренние «владения», делая критику системы практически невозможной.

Моя история расскажет об одиночестве учителя, обретшего или обретающего дистанцию со школой, в которой он преподавал, в которую вкладывал силы, через которую находил друзей и наживал врагов. Сонм интервью, который сложился в калейдоскоп спорящих друг с

другом историй и позиций, был получен именно через общение с теми учителями в Западной Сибири, которые уже вышли на пенсию, но еще 5–7 лет назад активно преподавали. У них есть опыт построения отношений со школой как институтом, как коллективом, как «планом» в разные периоды – и в период оттепели, и в перестройку, и в период активных реформ 2000-х гг. Однако в этой статье я не буду следовать хронологической логике и четкой периодизации. Сейчас, спустя несколько лет именно благодаря этому институциональному разрыву со школьной средой монолог учителя звучит критически и рефлексивно, осмысливая свой опыт и свои стратегии и изнутри и снаружи.

Интересна сама история исследовательского вопроса, который трансформировался в ходе полевой экспедиции 2019 г. в поселки Верхнекетского и Колпашевского районов Томской области. В поисках столкновения миров производства, науки, образования, управлеченской деятельности в локальных сообществах мы оказывались то в гостях у химика, которая работала как исследователь и лишь затем занялась преподаванием в школе, то у лесного инженера, который только из-за закрытия предприятия был вынужден перейти в сферу образования, то с выпускником университета, который не ожидал, что село станет на всю жизнь его пристанищем. Неизбежно разговор о том, как миры деревенских жителей – рыбаков, охотников, доярок, почтальонов, водителей – пересекаются с «большой» наукой, которая ежегодно что-то измеряет и исследует в отдаленных поселках, смещаясь в сторону учителей: среди них были и местные эксперты, и проводники для «городских» ученых, и талантливые организаторы таежных экспедиций, и лептисцы природных изменений. Однако позднее выяснялось, что воображение рассказчика объединяло под словом «учитель» многие скрытые фигуры, которые в социальном поле поселка составляли круг интеллигенции. Обсуждение, таким образом, смещалось от темы столкновения миров к теме производства знания и его трансляции через эту трещину, этот разрыв, который нашим собеседникам виделся, скорее, как связка и проблематизировался несколько иначе.

Каждый из собеседников подводил в своем рассказе к идеи о связи тех форм, в которых знание бытует в пространстве села и представлений о «настоящих» и «ненастоящих» интеллигентах, *природе интеллигентности* как таковой. Таким образом, в данном тексте я делаю попытку поместить в многослойный контекст ответ на вопрос о том, кто является ложным, или «техническим», интеллигентом, с технически высшим образованием. С одной стороны, это контекст социальной истории «странных поселков» (в которых, согласно высказыванию одного из учителей, нет коренных жителей и которые были созданы как бы искусственно). С другой стороны, это контекст человеческих судеб и многогранных ролей и ниш, где человек преображался, а его понима-

ние «миссии» изменялось. Наконец, это контекст экономического упадка и переформатирования лесной промышленности, затронувших работников предприятий, высококвалифицированных специалистов, детей, подраставших в то время в поселке, контекст, который показывает историю появления непрофессиональных педагогов-практиков в коллективе школьных учителей.

Истории, рассказанные учителями, переопределяют знакомые понятия и функции вокруг процесса производства и трансляции знания. Опираясь на их нарративы, мы предлагаем критически взглянуть на определение границ и понимание таких явлений, как учитель и «настоящий учитель», интеллигент, высшее образование, солидарность. Применяя новые интерпретации к старым привычным понятиям, я предлагаю проследить как смещение определений смещает также и функции субъектов и социальных институтов. Куда же они смещаются и что происходит с пустотами, которые образовались, когда понятия выскользнули из привычных ниш? Отвечая на этот вопрос, я возвращаюсь к социально-экономическому контексту малых сибирских поселков, в которых одна нехватка перекрывается другой и в некоторых случаях становится избыtkом и производящей силой.

Загадка и, одновременно, находка, раскрывшаяся в биографических нарративах сельских учителей и специалистов, – в парадоксе их пути: имея перспективные специальности – в области фундаментальной науки и исследований или же в области прикладных исследований и экспертизы, – они не нашли себя ни там ни здесь и трансформировали свои знания в формат школьного преподавания, где нашли воплощение своей миссии более, чем на изначально запланированном профессиональном поприще. Как это стало возможно и почему важно именно то, что действие разворачивается в лесных поселках после закрытия предприятий? В первой части статьи я раскрою связь между представлениями о профессионализме, интеллигентности, образованности и спецификой трудового распределения выпускников в СССР как особом инфраструктурно-экономическом проекте, оказавшим влияние на понятия миссии, долга, добровольного и вынужденного служения и службы, труда и работы.

«Бывало, и сбегали с распределения»: судьбы учителей и государственное распределение специалистов

Распределение выпускников вузов, институтов и училищ в города и сельскую местность ставило акцент на педагогах, которые, по сути, оказывались «внешними» по отношению к локальному сообществу, но были обязаны первые 3–5 лет отработать в определенной школе. Однако эта «внеположенность» является условной. Многим педагогам уда-

валось выбрать из предложенных населенных пунктов если не родной поселок, то населенный пункт, находящийся недалеко от мест, где они провели детство и каждый местный житель был им знаком: «...когда закончила училище, у нас было распределение по району, вообще у нас даже по области было распределение. И в Саровке места не было в школе. И я распределилась в деревню Старо-Абрамкино. Ну, у нас сельское в основном распределение было. Там еще Копыловка была. Но почему-то мне... Саровка рядом, через речку, немного пройти, и уже Старо-Абрамкино. Поближе к дому. Вот так вот я, да, распределилась» (ж., учитель немецкого языка, 77). Таким образом, труд на благо сельской школы воспринимался как вклад в просвещение детей макрорегиона или района в целом, в который, собственно, и входила деревня, являющаяся малой родиной. Однако всегда ли можно в контексте западносибирских кетских и приобских поселков назвать место рождения малой родиной в социокультурном и историческом смысле слова?

Здесь необходимо сделать несколько уточнений. Данное исследование вновь поднимает вопрос о понятиях «коренной» житель, «местный», «укорененный». Для моей собеседницы, которая родилась сразу после 1942 г., Верхнекетский район и Саровка сама по себе формально были малой родиной, если не учитывать, что в 1942 году ее родители были переселены в Западную Сибирь насильно: «Но я в общем то была учитель начальных классов. А распределилась, поехала работать, – учителем немецкого языка. Потому что я сама по национальности немка, и с матери, и с отца, у нас поволжские немцы. Они, 1942 год, переселения из Саратовской области, с Поволжья» (ж., учитель немецкого языка, 77). Стоит обратить внимание также на то, что ее социокультурная и языковая идентичность, а также рождение в новом поколении в послевоенные годы повлияли особым образом не только на место распределения, но и на ту специальность и тот вид профессиональной деятельности, которые она выбрала для работы. Таким образом, система профессионального распределения выпускников приводила в действие иные системы – землячества, родства, затрагивая болезненные вопросы о степени укорененности и память о насильтвенном переселении.

В другом случае работа в сельской школе могла стать следствием добровольного выбора, сложившегося под влиянием нескольких факторов. Один из собеседников отметил, что внезапно был вынужден остаться в родном поселке после окончания университета, хотя ему было зарезервировано место в региональном центре. С одной стороны, он смог поддержать пожилых родителей, с другой стороны, видел преимущество в плотных социальных связях, сохранившихся у него с юности. Таким образом, он перевернул логику распределения, согласно которой распределение в региональный центр или крупный город воспринималось как вертикальная социальная мобильность.

В третьем случае выпускница вуза была распределена в сельскую местность как специалист в области лесных культур, не имея ничего общего с организацией школьного образования. Осталась в лесном поселке она после того, как вышла замуж за местного жителя и создала семью, что позднее привело ее к работе в школе. Тем не менее сокурсники, с которыми она приехала осваивать таежные богатства и развивать лесную промышленность региона, покинули место распределения, как только смогли, а некоторые даже пытались уехать раньше положенного срока: «...и чуть не судили, кто убегал, кто – как! Ай...» (ж., лесной инженер, учитель биологии, 70 лет).

Учитель, который остался после пяти лет работы по распределению в своей школе, лесничестве, на предприятии, меняет позицию – от внешнего специалиста, приехавшего в отдаленный поселок с миссией образования и просвещения, к позиции «изнутри», и оказывается связан с социальным, символическим, профессиональным «родством» с местным сообществом. Границы слаживаются. Тем не менее, образовательная стратегия и траектория, следуя которой человек оказался в поселке, продолжают влиять на восприятие его личности и профессионализма: классификации, о которых я писала выше, с одной стороны, достаточно гибридны, с другой – максимально негибки.

Государственные и локальные системы классификаций: две антиномии

Вернемся к фразе, послужившей отправной точкой для написания данного текста: «Они – учителя!». В данном случае суждения собеседника находились на смысловой оси координат между «профессионалом» и «не профессионалом», а применительно к миру школьного образования – от «настоящий (учитель)» к «учитель по профессии, но не по призванию». Логика классификации, создаваемой и поддерживаемой государственной политикой в области образования, заключалась в том, что для подготовки учителей необходим специализированный «инструмент» – педагогический институт либо педагогическое училище. Подготовка специалистов была плотно связана с системой распределения на места. Однако для самих педагогов – выпускников педагогических училищ, а также для их коллег, окончивших вуз, эта связь между специальностью и успешностью профессиональной реализации не являлась такой же прозрачной.

С одной стороны, школьные учителя постоянно проходили повышения квалификации, если имели такую возможность в послевоенные годы. С другой стороны, им было необходимо проходить аттестацию. Два эти механизма постоянно ставили их компетенцию под вопрос, позволяя учителям и дальше развиваться, а также ставили под сомнение их

эффективность и профессиональную идентичность. Эти процессы в целом создавали неравенство в одном и том же небольшом школьном сельском коллективе учителей, где заработка плата педагогов из университета была выше, нежели зарплата выпускника училища. Вторым следствием, помимо социального неравенства в коллективе и сельском сообществе в целом, являлась стратегия самообразования, которая не давала формальных преимуществ ни в советской, ни в российской системе, однако могла усилить доверие коллег и символический капитал, авторитет педагога: Одна из наших собеседниц признается, что она «*к каждому уроку “учила урок”!*» (ж., учитель немецкого языка, 78). Преподавательница химии вспоминает, что для составления учебных планов она ездила в отдаленную деревню, где проживал на пенсии опытный педагог, чтобы проконсультироваться и отчасти перенять его опыт. С одной стороны, таких знаний и опыта всегда недостаточно для приобретения веса в социальном контексте: «...но в ВУЗе если бы я очно училась, я бы, может быть, лучшие бы освоила. Но я больше как-то самоучка получилась» (ж., учитель немецкого языка, 78). Интересно, как оценивает еще в конце XIX в. свою подготовку в институте Мария Арсеньевна Быкова, основатель гениальной школы: «Я вышла, из института не пустой куклой, но скоро пришла к несомненному убеждению, что, несмотря на свой великолепный диплом, я, в сущности, ничего не знаю. И главное, не могу дать себе отчет ни в одном из явлений окружающего мира» (цит. по: Дурылин 1907/1908а: 63).

С другой стороны, незавершенность, недостаточность базового образования, полученного в институте или училище, восполнялась сильной локальной традицией передачи опыта между разными поколениями учителей. Более того, учитель, в молодости ездивший за 50 верст для консультации с пожилым педагогом, спустя 30 лет начинал делиться своими наработками и опытом с младшими коллегами. Методическая папка по немецкому языку учителя Тогурской школы долгие годы после ее ухода на пенсию находилась в РОНО для демонстрации в качестве уникального образца. Таким образом, не изучив досконально государственные и региональные стандарты, учителя с педагогическим профилем образования создавали свою локальную традицию.

Педагоги и универсанты

Позиция «самоучки» выпускником университета интерпретируется в совершенно иной тональности, нежели позиция выпускницы училища, которая испытывала нехватку очного высшего образования: «...пришлось, короче говоря, самому себя строить, заново. Да, ну, потому что... (сейчас похвалюсь). Ну, поскольку я не совсем глупый, я быстро сообразил... мне дали мой первый класс как классному руково-

дителю, у меня было 42 человека в четвертом классе. 42! Сразу такая нагрузка и в обучении. У меня 36 часов, у меня было две зарплаты, я получал огромную зарплату, приезжал на вечер встречи, мне говорили: «Ооо! Ну ты даешь, где ты вообще живешь что столько получаешь?». А вот какой ценой?! Но я был молодой, я все это выносил» (м., учитель истории, 73). В данном пассаже личностные качества – сообразительность, ловкость, выносливость – и молодость переплетаются с дискуссией о различиях университетского и училищного образования: «У нас с университета была только математичка, Царство ей Небесное... и я. Вот два. Она Калининградский кончала, а я родной свой Томский. [А остальные?] А остальные все из пединститута. Ну, не в укор им будет сказано, пединститут, конечно, я там, когда учился, были там какие-то замечания. Но я не дум... я правда. Пединститут... он... он дает меньше по предмету. Просто по предмету. Вот если университет готовит историка, то из меня историк получился настоящий, и все прочее. Потому что я потом всю жизнь сам. Как-то понял, что что-то меняется. Как только понял, что надо менять, я там все себе... А они... они, понимаете – нет. Они – учителя» (м., учитель истории, 73). Собеседник выделяет здесь не только гибкость и адаптивность учителя к меняющимся условиям, но и два направления, компонента, необходимых для успешного и эффективного преподавания в школе: знание методики преподавания (тот педагогический акцент, которого не было в университетской системе) и глубокое знание предмета.

В таких условиях преимущество получает выпускник университета, знающий по преподаваемому предмету на порядок больше объема школьной программы и задающий «горизонты» дальнейшего исследования и познания, тогда как знания педагога по предмету имеют свои ощущимые пределы и ограничения, поскольку ставка была сделана на методику преподавания. Эти противоречия метода и предмета изучения пытаются снять в своей работе Джон Дьюи, показывая, что «поскольку мышление – это направленное движение субъекта к решению целостного вопроса (предмета исследования), а ум – это осознанная и преднамеренная фаза процесса, то понятие любого такого раскола радикально неверно» (Dewey 2001: 171). Однако сельский контекст разрушает традиционные стандарты и ставит под вопрос успешность самих методов преподавания. В этом случае лишь импровизация, эксперименты и выход «за пределы» предмета обеспечивают успех педагогической практике.

Таким образом, перед нами система алогизмов, которые плотно связаны друг с другом: педагогический профиль в масштабе малого села приобретает иную функцию, иное значение, нежели в крупном городе. Значимость имеет не предметная специализация, и даже не навык учить детей. Между тем те, кого не учили, как «правильно» учить детей, преподают некоторые предметы и имеют огромный успех в сельских школах.

лах. Источника, «поставщика» таких преподавателей-специалистов два. Первый – университетские программы по «исследовательским специальностям» для тех, кто имеет амбиции после работы по распределению строить карьеру в науке и служить научным идеям. Второй – выпускники училищ, ссузов, а также вузов, которые приехали в тайгу работать по прикладным специальностям и уже получили опыт на производстве или в области различных типов экспертизы.

Возникает вопрос: как произошло такое смещение между различными нишами и профессиями, и каким образом выпускники педагогических институтов все же остаются востребованными в малых сельских сообществах?

Несмотря на явную критическую позицию по отношению к коллегам, прошедшим иную образовательную траекторию, учитель истории отметил важную функцию, которую осуществляют его коллеги в масштабах не столько школы, сколько всего поселка: «*Зато они молодцы. Я помню ... Потому что они взаимодействия с поселком – учителято – оживляли очень. Потому что у них сразу идет взаимодействие с клубом. Там готовят – какие силы туда приглашают, когда общешкольные праздники, торжества? Конечно – школу! Конечно – учителей! Хор – из учителей. Какие-то там сцены, какие-то чтения стихов или еще чего-то, все прочее – конечно, учителей! И вот, в общем-то, школа несет на себе вот эту нагрузку, вот это культурно-массовое сознание поселка. Потому что – чего греха таить – здесь собиралось население вербованное. Те, кто где-то не может найти какого-то места для... ну... они все стекаются сюда. А это разве “народ”? ... Всю эту разномастную... шерстистую массу каким-то образом приводить к общему мнению, общему настроению, чтобы поселок, так сказать, приобретал какие-то, какой-то характер связей. Чтобы, ну, не то чтобы – разногласия были, но все равно, чтобы он как-то вживался в общую такую... даже патриотизмом это не назовешь, а как это на местном... солидарность какая-то была. Что мы степановцы, что мы едины и так далее» (м., учитель истории, 73).*

Здесь вновь в другой перспективе появляется тема укорененности и социокультурной структуры населения поселков на Средней Оби. Стоит обратить внимание на значение привычных, клишированных слов в данном фрагменте интервью: «культурно-массовое сознание» звучит в контексте истории поселка ссыльных, спецпереселенцев, местных селькупов и таежных хантов, эвенков несколько иначе, нежели «культурно-массовое сознание» в городской культуре регионального сибирского центра 1970–1980-х гг. Выше я обращала внимание на специфический тип «однопоколенной укорененности» потомков спецпереселенцев и сосланных немцев Поволжья.

Социальное неравенство, порождаемое разными типами и волнами миграций, приводило к тому, что жители, приехавшие на заработки за северными зарплатами во вновь открывающиеся леспромхозы, оказывались, с точки зрения социальных иерархий, «принимающим» сообществом для коренного населения (например, селькупов), бывших заключенных, и переживших репрессии и переселение соседей. Принимающее сообщество здесь следует понимать именно как сообщество-медиатор, транслирующее советские нормы образования, труда, досуга, культуры, эстетики и т.д. Однако эта линия рассуждений легко разрывается такими исключениями, как дочь ссыльных немцев, создавшая образцовую методику обучения немецкому языку именно потому, что она больше опиралась на свой языковой опыт и навык, нежели на то формальное образование, которое ей предоставило государство.

Таким образом, возвращаясь к вопросу о социальной роли «профессиональных» учителей в поселках, можно заметить странную тенденцию: те специалисты, которых государство обучало непосредственно для работы в общеобразовательных школах, достигали максимальной эффективности как медиаторы между разными слоями населения, складывавшегося в результате мозаичных и сложных процессов миграции в данный микрорегион. При этом те специалисты и выпускники специализированных институтов и университетов, которых обучали не для работы школьными педагогами, отлично вписывались в систему школьного образования. Иными словами, мы подходим к антиномии:

1. Школьные учителя *не полностью выполняют* свою функцию (как учителя, которые не прививают ученикам навыки и стремление исследовать, задавать вопросы по материалу).

2. Школьные учителя *выполняют* свою функцию как учителя в сельской местности (по отношению к местному сообществу и социальным связям в нем).

Социальная значимость сельского учителя, зачастую ученика пединститута, проявлялась в его внешкольной деятельности, иногда ярче, чем в исходной – профессионализированной. Интересно, как иронично преломляется здесь идея начала XX в. о связи школы и университета, о которой писал еще Т. Фадеев: «Чтобы быть действительно научной, экспериментальной школа должна быть организована в связи с университетом», но при этом не просто быть связанной с процессом исследований и открытий, но «существовать при специальном педагогическом факультете, в состав которого должны войти все необходимые для педагогики элементы» (1907: 145, 147). Это смешение педагогического и исследовательского легло в основу разделения, которое впоследствии породило классовое, интеллектуальное, информационное неравенство. Те, кого готовили для того, чтобы они преподавали в школе, находили язык с ребенком любого возраста, умели преподносить знания и приви-

вать навыки в доступной и понятной форме, оказывались вовлечены в равной степени во все социально значимые события поселка, проникая в жизнь старших поколений, осуществляя связь между обучением и познанием и социальными связями, памятью, межпоколенческими взаимоотношениями. Если в данном разделении ключевым критерием является наличие университетской культуры и высшего образования, то существует и другая ось, формирующая дополнительное измерение и создающая новый типы оппозиций и классификаций. Эта ось – «настоящее высшее образование» и «ненастоящее (“техническое”) высшее образование».

(Не)настоящие и «технические» интеллигенты

Казалось бы, высшее образование, особенно в условиях отдаленного поселка с небольшим на 1970-е гг. процентом людей с образованием выше 8 классов или полной средней школы, является безусловным благом, огромным вкладом в символический капитал и знаком профессионализма (например, в области школьного образования). Однако в некоторых случаях наличие высшего образования является точкой разлома и способом выявления классовых различий: «*У него [у ВУЗа] было направление... вот это вот... обучать высшее руководство лесной отрасли. ...Директора, инженеры вот эти вот оттуда, главные механизмы, так называемые. Вот я называю должности, которые здесь были, и на которых здесь работали эти люди, с так называемым высшим образованием. Но когда все это рухнуло, им здесь... они, уже, правда, к тому времени, как бы это сказать, определились. Они чувствовали, что заканчивается... все остальное, и начинается... и они потихонечку все куда-то... удалились. Вся вот эта, так называемая, техническая интеллигенция, ну, если назвать их можно интеллигентами, – ну, технически, они, конечно, были с высшим образованием, – они просто ушли, исчезли*

» (м., учитель истории, археолог, краевед, 73).

Дважды в монологе повторяется понятие «технический», но не как оппозиция гуманитарному, а как формальная квалификация или свойство субъекта, которое не подтверждается в социальном поле, где разворачивается его деятельность. В данном ряду понятий рассказчик сводит «интеллигенцию» и людей с «высшим образованием», указывая, что это пересекающиеся множества, которые, тем не менее, не синонимичны. Университет может выпускать будущих исследователей, специалистов-практиков и управленцев в различных областях, которые более знакомы с наукой управлять, нежели с предметом их специальности. И если исследователь, практик-эксперт и педагог могут обучать и найти свое место в системе образования, которая связана с сетью государственных бюджетных учреждений, то управленец не может ни учить,

ни преподавать предмет. Раскол двух типов интеллигенции стал ясно виден в период кризиса и закрытия местных предприятий в 1994–2000-е гг. Важно, как отмечает учитель истории, что управленцы с высшим образованием были первыми, кто покинули поселки в период кризиса. С одной стороны, это, безусловно, связано с наличием условий и ресурсов, которые они подготовили для отъезда. С другой стороны, есть и внутренняя причина – найти стабильное место можно было в данный период только в государственных структурах Министерства образования и Министерства здравоохранения: «*Здесь им делать нечего было. Практически. Поэтому деятельность их прекратилась. Осталось единственное: больница, - так? – школа. Все! Вот эти два центра, где еще были какие-то остатки вот этой так называемой [интеллигенции]…*» (м., учитель истории, 73).

Два центра притяжения, где не просто были рабочие места, но было, собственно, востребованы высшее образование, риторика, эрудиция, умение исследовать предмет, – больница и школа – переформатировали старую демаркационную линию разделения на выпускников университета и выпускников педагогического училища. Произошел раскол внутри микросообщества с высшим образованием, произошло переосмысление понятия «интеллигент» в контексте постсоветского поселка. Два выпускника университета оказываются в окружении специалистов и педагогов, которые не являются универсантами, но осуществляют связь между работниками предприятий, их детьми и системой культурного производства и потребления – через дома культуры, библиотеки и самодеятельные инициативы («*Хор – из учителей. Какие-то там сцены, какие-то чтения стихов, или еще чего-то, все прочее – конечно, учителей! И вот в общем-то школа несет на себе вот эту нагрузку*» (м., учитель истории, археолог, краевед, 73).

Тем не менее эта творческая деятельность, основной нерв солидаризации и объединения различных социальных слоев населения поселка и района, может быть охарактеризована как рутинная: «*...там было маленькое такое заведеньице, где учились... Это был другой уровень! Это были библиотекари, которые заполняли вот эти книжки, все... Это уже, так сказать, самый низший уровень. Это услуга населения с точки зрения массовой культуры и досуга какого-то. Потому что, ну что – было кино, а потом, там, какие-то концерты, по каким-то праздникам, какие-то мероприятия. Сценарии они там пишут, и все прочее. Девчонки работают. Работу – работают. Работают, на самом деле, действительно. А вот с высшим образованием интеллигентов настоящих, и все прочее, – нет*» (м., учитель истории, археолог, краевед, 73).

«Работать работу» самоотверженно (в свободное время на добровольной основе), качественно на «уровне» дома культуры или школь-

ной самодеятельности – это достойно, но это не может придать работнику или участнику самодеятельного коллектива интеллигентности, по мнению выпускника советского вуза. Однако когда в разговоре я спросила, участвовал ли он в постановках и хорах, которые он описывал как инициативу «простых» школьных учителей и библиотекарей, занятых в сфере «обслуживания населения», учитель ответил, что некоторое время все же пел в хоре: он поддержал женский коллектив из жалости, не как профессионал, а как мужчина, поскольку в хоре не было мужских голосов и требовалась помощь. Когда нашлась замена, он покинул коллектив, поскольку видел свою задачу в поселке – на работе и вне ее – в другом.

Безусловно, в процитированных фрагментах интервью мы видим, что школьный учитель не говорит напрямую о новой номинации, новой категории сельской интеллигенции, которая была и выполняла свою задачу, не имея высшего образования. Но благодаря утверждению о том, что можно иметь высшее образование, но никогда не стать интеллигентом с точки зрения социальных взаимоотношений и этики (отсылка к управленцам и директорам предприятий), он подводит нас к следующей антиномии:

1. Школьные учителя из педагогического института или училища – *не интеллигенция*, у них другой взгляд, другие методы и, кроме всего прочего, нет высшего образования.

2. Школьные учителя из педагогического института или училища – *интеллигенция*, поскольку они осуществляют важнейшую работу в поселке – связь различных культурных, социальных слоев и поколений населения через культурно-просветительскую, образовательную и публичную деятельность.

Объем рассуждениям школьного учителя о директорах и главных инженерах, которые «технически» имели диплом о высшем образовании, поскольку это было необходимо по государственным стандартам, и с точки зрения квалификаций, и с точки зрения воспроизведения существующих иерархий, придает высказывание дипломированного специалиста по лесному хозяйству, которая, приехав в один из соседних поселков по распределению, столкнулась с неравенством и конфликтом между иерархией, опирающейся на знания и квалификацию, и иерархией, опирающейся на социальный и символический капитал, связи и рабочий стаж: «*Я работала по своей специальности, но я не смогла долго работать. У меня не было... как это... долгожности (произносит раздельно, «по слогам»), подходящей под мое образование. И я ушла... Ну, кругом же ведь начальство! Все занято, кому надо. ...От нас было бы большие пользы, если бы в лесхоз попали сразу на руководящую должность. Там же весь учет, всё, все! А здесь – понюхал только. Кустовые работы! Столько-то посеять...*» (ж., лесной инженер, учитель биологии).

гии, 70 лет). Собеседница проводит важное разграничение понятий «должность» и «квалификация» (уровень образования), но признает, что старшее поколение работников, находившихся в 1970-е гг. на управляющих должностях, тоже были выпускниками академии или университета. Смысл, вложенный в понятие «управленец», подчеркивается в другом фрагменте интервью, где, напротив, появляется герой-перевертыш, управленец 2010-х гг., типичный специалист эры возрожденных частных производств: *«Пэтэушка! Рабочая специальность! ПТУ – это рабочая: токарь, слесарь, ... Вот и за голову схватишься, что такие люди наделают как руководители? Что наделают? Не в зуб ногой, как говорят»* (ж., лесной инженер, учитель биологии, 70 лет). У этого представителя управленческого класса отсутствуют признаки «настоящего интеллигента»: и высшее образование, и истинные знания по профессии, и вклад в культурно-просветительскую сферу поселка.

Однако в 1970–1980-е гг. дисбаланс в социальной и интеллектуальной среде строившихся с нуля поселков возникал из-за концентрации высококвалифицированных работников вокруг производства, тогда как школы были укомплектованы специалистами из училищ и институтов: *«Я до сих пор вспоминаю. Мы приехали сюда по направлению. Сколько нас было человек. 7 или 8 приехало. И у нас, вот, был начальник управления, Н. Он поотправлял нас по лесничествам, нет чтоб по лесхозам! Все-таки, люди приехали с высшим образованием! Ну и что? Вот один ушел, другой уехал... как везде... ну и я тоже ушла. [А здесь были старые лесные инженеры?] У нас здесь лесхоза не было, рядом было два лесхоза. Мы тоже должны были уехать в Катайгу. Там не было жилья»* (ж., лесной инженер, учитель биологии, 70 лет). Для специалистов, которые могли бы занимать руководящие должности в поселке, еще не было возведенено жилья, и потому конкуренция в сфере производства оказывалась выше, нежели в школе, до тех пор, пока предприятия функционировали.

Лесозаготовительный цикл вмещал в себя, таким образом, и «настоящих» интеллигентов и «технических» – формально имевших диплом, но не осуществлявших ключевых функций в поселковом сообществе. Эти смыслы обнажились позднее, когда на развалинах предприятия великолепные, опытные в лесном деле специалисты оказались школьными учителями, а начальство просто разъехалось: *«У меня высшее техническое образование, я приехала заниматься лесом. Когда тут все началось – катавасия – я пошла в школу, биология, я там 11 лет отработала. Биология, экология – это нам разрешается, потому что эти предметы у нас были... (в университетской программе)»* (ж., лесной инженер, учитель биологии, 70 лет). Так, ряды выпускников крупных вузов, имевших скорее исследовательский профиль в области фундаментальных научных направлений (история, математика, физика), до-

полнили эксперты из прикладных областей, блестяще преподававшие биологию, резьбу по дереву (труд), экологию, ботанику, географию. И здесь мне хотелось бы поставить под сомнение ту иерархию профессий и позиций, которую описывает в своей статье А. Игнатьев: «В социологии науки давно описаны моменты неравенства между специалистами, действовавшими на разных стадиях производства знания: “ученый” или “преподаватель” не только выполняет в этом цикле специфическую функцию, он занимает и особую, более высокую, ступень в иерархии статусов по сравнению с “инженером” или “студентом”. Подобного рода односторонность проявляется и в “международном масштабе”, начиная от разных позиций в иерархии интеллектуальных и социальных влияний» (Игнатьев 1991: 11). В нашем исследовании в специфическом контексте сибирских поселков отчетливо проявляется диалог позиций инженера-практика, исследователя и партнера университетских археологов и учителя, готового к образовательным экспериментам.

Здесь нам отчетливо видна третья демаркационная линия, разделяющая понятия «воспроизведение» и «трансляция» знания и производства, создания, творческого подхода к знанию разного уровня.

«Какой он пол был, допустим, вот этот Колобок?»: за пределами антиномий

Педагогика, в столкновении интерпретаций моих информантов и собеседников, предстает как противоречивый феномен, построенный, с одной стороны, на конкретной методологической основе, диктующей формат и содержание, а с другой – на ее отрицании и преодолении через образовательные инновации. Это же различие под новым углом показывает средне-специальное и высшее образование как системы, дающие совершенно разные, и, тем не менее, взаимодополняющие ресурсы и инструменты будущим педагогам.

Вернемся вновь к ключевому высказыванию, положившему начало данному тексту: «Они – учителя. Они вот: “звонок”, вот это самое, “тыры-мыры”, вот это – то, это – сё, вот тут так. Вот это должно быть, вот это так. А потом, когда они сталкиваются с учениками, конкретно – с работой, вдруг обнаруживается, что тоже “всё не так”. Все опять по-другому» (м., учитель истории, археолог, 73). С одной стороны, мы видим в этом высказывании противопоставление «плановости», гибкости и способности педагога адаптироваться к меняющимся условиям, концепциям, реформам образования, меняющемуся характеру отношений между учителем и учеником. С другой стороны, речь идет о том, что обучение определенным образовательным константам может привести к невозможности импровизировать. Выше

я говорила о двух типах «самоучек» в школьной системе. Как пишет Елена Трубина, «каждый сам был учителем себе» (Трубина 2002): выпускники училища были самоучками в том смысле, что они углублялись в специфику предмета – немецкую классическую литературу, говоры, стилистику языка. Учитель истории как выпускник университета занимался самообразованием в других областях: он самостоятельно выписывал литературу по методике преподавания (*«А сколько приходилось этой макулатуры выписывать методической!»* (м., учитель истории, археолог, 73), однако перекраивал учебные планы под себя.

Второе направление самообразования для него было связано с подготовкой летних археологических экспедиций, которые проходили в сотрудничестве с кафедрой археологии Томского госуниверситета и одновременно являлись частью школьного образовательного процесса, дополняя предмет «история» летними практиками: *«Во-первых, я выписал себе 30-томник академический “Археология СССР”. Но это теория. Я с этого начал. Посмотреть, как копают там у нас в Центральной России, в Крыму, на Кавказе. Все эти времена, по временам, у нас на Байкале. Мне надо было знать, потому что то, что я нахожу здесь, мне же это надо было к какой-то культуре привязать. Распознать! Потому что каждая культура археологическая – она же имеет определенные черты какие-то, какие-то нюансы есть. Мне же попадались тут. ... Я же еще начинаю спорить, мне говорят: “такого быть не может!”. “Ну как – я говорю – не может? Я видел это собственными глазами и в собственных руках держал это”»* (м., учитель истории, археолог, 73). В руках учителя – живые элементы опыта, о котором пишет Сергей Николаевич Дурылин: «Каждая школа есть опыт, эксперимент, и каждая школа, действующая (и это существеннейшее условие, *conditio sine qua non*) в условиях внутренней и внешней свободы, каждая свободная школа есть экспериментальная школа» (Дурылин 1907/1908b: 69).

Методическая «макулатура» и археологические находки, которые являются живым свидетельством опыта исследователя, создают единый диапазон значений, градиентную шкалу, в которой есть место и традиции (локальной традиции преподавания на основе методических рукописных материалов), и эксперименту, и исследованию, и передаче информации, и ее переосмыслинию.

Эту проблему очень точно описывает Е. Трубина, когда говорит о том, что «десятилетия преподавания “по плану” взрастили в самом педагоге сервильность, способность скорее воспроизводить, нежели производить, способность скорее проверить, отвечает ли сказанное учеником заданному эталону, нежели побудить его к дерзаниям» (Трубина 2002). И если преподаватель немецкого языка, носитель языка, самоучка, окончившая институт только ради документов заочно, создала методику преподавания немецкого языка, которая стала образцом на

уровне района, то ее безупречная папка является примером устоявшейся традиции, в рамках которой можно воспроизвести информацию и метод максимально близко к оригиналу. Этому идеалу учитель истории противопоставляет дискуссионность и навык преподавать через спор и провокацию: «*Я не должен передавать то, что он может узнать сам. Не должен читать, то, что у него за спиной висит: скажем, сказку “Колобок”. Он ее сам прочитает. Мне надо найти какую-то дискуссию, чтобы у него возникло желание спросить про вот этого самого Колобка. Какой он был, допустим, вот этот Колобок? И все, и на этом надо завязывать. Все! Не надо мне про Колобка: “Из пшеничной муки, из ржаной муки... и так далее и тому подобное...”.* Нам надо, чтобы была система какого-то постоянного... докапывания, спора какого-то. Вот поэтому я брал какую-то дискуссию, какой-то диспут. Я как давал задание? Я говорил: “слушайте, завтра мы... мы будем говорить по поводу, а нельзя ли было ...Мог ли, допустим, Черчиль в иранской конференции победить со своими... и как бы дальние пошли события”. Создать такое. Вот я прихожу – я не страшила “прочитал ты, не прочитал?”, чем закончилась Сталинградская битва, или кто начал... и так далее. Мы дискутируем. Мы спорим. Получается, что не надо показывать параграф, но и что-то там еще интересное. Им же хочется... “выщелкнуться”. Вот они сидят 5–6 человек активных, которые работают. Остальные сидят отсаживаются. Но слушают! Внимательно слушают. И естественно, там тоже также очень хорошо для детей было, чтобы эта соображаловка развивалась» (м., учитель истории, археолог, 73).

Дискуссионная составляющая, по словам преподавателя истории, отсылает нас к идее, выдвинутой еще Янушом Корчаком, который говорил о неотъемлемом праве ученика «высказывать свои мысли, активно участвовать в наших рассуждениях о нем и приговорах» (Корчак 1991: 22), что являлось залогом успешного освоения предмета и познания мира в целом.

Экспедиционные исследования и диспуты противостоят системе школьного образования, вписанной в региональную, межрайонную государственную программу поощрения достижений: олимпиады, а ранее – конференции, слеты и т.д. Стоит обратить внимание на то, как описывается подобные мероприятия: «*Мы готовились и к конференциям, и выступали... с ребятами. Ездили они, отвечали, у нас это... как... проводились различные конкурсы. Вот у нас один мальчик, Денисов, он увлекался бабочками*» (ж., лесной инженер, учитель биологии, 70 лет). С одной стороны, будучи преподавателем, собеседница вела собственный кружок по биологии и экологии, поощряла индивидуальные проекты и увлечения. С другой стороны, этот кружок, с, казалось бы, свободной программой, находился в границах системы, которая требовала от учеников определенных форматов докладов и исследований.

Потому важно, что здесь используется слово «отвечали» («отвечать доклад»). Ученники не столько преподносили слушателям и комиссии результаты своего исследования и критики источников, сколько «отвечали» в соответствии с заложенной в материал интерпретацией, принятой и транслируемой системой образования. Так, мы видим, как нормативные и творческие, иногда даже бунтарские компоненты, переплетаются, создавая уникальный образовательный эффект. Для кружка по химии учительница в 1990-е гг. сохранила запрещенные в тот период реактивы, поскольку эмпирические примеры проведение химических опытов были невозможны без этой материальной составляющей: *«Вышел такой указ: все, почти все реактивы убрать. А чем мы тогда... что мы – на руках показывать, что ли, будем? ...По мере безопасности, наверное, не знаю. Я вот лично, например... я многие не выбросила. Я их оставила, потому что ну что я буду потом... на словах показывать? Что это “вот так вот” должно быть. И натрий я оставила, и калий я оставила, и бром я оставила... И приходилось потихоньку показывать, чтобы хоть что-то...»* (ж., учитель химии, 85). Тайное сопротивление и открытая критика, в том числе заложенная в образовательном эксперименте, дает возможность говорить о способности педагогики быть «переосмысленной» не просто в качестве техники навязывания, но как «театр творчества субъекта, новых “практик себя”, новых видов отношений – особенно через продолжающееся сопротивление господству» (Ball 2019: 136).

Реформы в сфере образования, несли, с одной стороны, вызовы педагогам с любым стажем и типом образования. Обещая свободу экспериментов, они, с другой стороны, еще больше парализовали «стандартами»: «Принципы административного регулирования государственного образования, ослабленного в начале перестройки и усиливающегося сегодня, реализуются зачастую абсурдно, приводя к тому, что шансы педагога на самореализацию сокращаются: он стеснен в своих действиях циркулярами и необходимостью писать бесконечные отчеты» (Грубина 2002).

Таким образом, мы видим парадоксальную цепочку связей: истинный педагог, хороший учитель, с одной стороны, должен иметь максимально широкую эрудицию, чтобы входить за пределы «школьного предмета» и вдохновлять детей на исследование мира. Это достигается, по мнению самих педагогов, через систему высшего образования, которая является оплотом государства в этой цепочке. Однако ключевыми качествами самой работы оказываются сопротивления стандартам и программам, импровизация, разрушение канонов и дискуссионность.

Заключение

История школьного образования в постсоветских поселках, представленная сквозь призму судеб, оценок, мнений и даже собственных классификаций учителей – это история многочисленных символических и социальных смещений (*shifts*), которые высвечиваются особенно ярко именно в отдаленных немногочисленных поселках, переживающих реструктурацию или упадок местного производства. Вынужденная адаптивность социальной системы подобных поселков в среднем течении рек Оби и Кети заключена, в том числе, в ее автономности и способности заполнять все профессиональные и социальные ниши, которые образуются в ходе социально-экономических и культурных трансформаций, используя «внутренние ресурсы». Через школу, таким образом, как через «водосборный пункт», проходят специалисты разного уровня и создают парадоксальную ситуацию: профессионалы, сформированные университетской культурой больших городов и ориентированные на фундаментальную науку, экспедиционные исследования и экспертную, а также прикладную деятельность, оказываются новаторами школьной образовательной системы и наиболее «эффективными» учителями сельской школы; те же специалисты, которых государство готовило исключительно для работы в области школьного образования, оказываются недостаточно гибкими, без исследовательского импульса. Тем не менее последние находят свою вторую и, возможно, самую главную нишу для реализации – публичная сфера поселка, организация и участие в праздничных и памятных мероприятиях, во всем, что служит не столько детскому образованию, сколько солидаризации взрослых с непростой историей жизни и переселения в этот район.

Исследование указывает на смысловой разлом, который разводит понятия «интеллигент» и «высшее образование», «учитель» и «педагогическая специализация» (Стивен Болл (Ball 2019) ставит в своей статье тот же рамочный вопрос о природе учителя (“*the teacher*”)); «высшее образование» и «высшее образование ради диплома». Суждения о природе высшего образования и интеллигентности касаются не только сферы производства и трансляции знания: они проявляются в оппозиции между специалистами и управленцами, занимавшими различные позиции в сельской производственной и номенклатурной иерархии. Если взглянуть на эту иерархию сквозь призму понятия «интеллигент», то здесь критериями окажутся верность сообществу и возможность найти применение своим знаниям и квалификации тогда, когда трудовые места, «предназначенные» для специалиста государством, исчезают, порождая новые, а школьная система претерпевает реформу за реформой. Эти верность, гибкость и адаптивность, способность импровизировать и лояльность в рассказах учителей разных поколений являются

ся неотъемлемыми чертами интеллигента, который не просто воспроизводит, но производит знание, развертывая в постсоветской действительности новый тип социального пространства.

Благодарности

Выражаю благодарность Ивану Чалакову, моему полевому компаньону, в беседах с которым родился мой исследовательский интерес и сформировалась идея о том, как подойти к этому неоднозначному материалу.

Литература

- Дурылин С.Н. История одной свободной школы. Педагогическая деятельность М.А. Быковой (1841–1907) // Свободное воспитание. 1907/1908а. № 1.
- Дурылин С.Н. Эксперимент или пытка? (К вопросу об экспериментальной школе) // Свободное воспитание. 1907/1908б. № 3. Ст. 66–82.
- Игнатьев А. Ценности науки и традиционное общество (социокультурные предпосылки радикального политического дискурса) // Вопросы философии. 1991. № 4. С. 11.
- Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие / пер. спольск. М., 1991.
- Трубина Е.Г. Рассказанное Я: отпечатки голоса. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2002.
- Фадеев Т. Экспериментальная школа // Вестник воспитания. 1907. № 3.
- Ball S.J. A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning // Power and Education. 2019. № 11(2). P. 132–144.
- Dewey J. Democracy and Education. A Penn State Electronic Classics Series Publication. The Pennsylvania State University, 2001.
- Foucault M. Truth and Juridical Forms in Power // The Essential Works of Foucault, 1954–1984. Vol. 3 / ed. by J.D. Faubion. New Press, 2000.

Статья поступила в редакцию 14 сентября 2020 г.

Rakhmanova Lidiya Ya.

'I HAD TO REBUILD MYSELF...': RURAL TEACHERS, DOCTORS AND FOREST ENGINEERS AS KNOWLEDGE (RE)PRODUCERS*

DOI: 10.17223/2312461X/30/16

Abstract. The article explores an interconnected set of practices and policies in education and knowledge transfer and production in a remote post-Soviet Siberian village. Classifications created by the state through the very architecture of the educational system – from rural school to university – are analyzed along with private classifications found in rural teachers' biographical narratives. I investigate those contextual and historical breakdowns and shifts in concepts and classifications that were reinterpreted at the time transformation of professions, niches of work and social hierarchies was taking place, both before and after the collapse of the USSR and the closure of enterprises. The focus is on the phenomenon of 'teacher' and 'intellectual', which informants present as a matter of personal experience and which they criticize as clichés and fixed concepts. Following three different professional trajectories, local residents, vocational school graduates, college graduates and university graduates became rural school teachers and occupied different semantic and value-laden niches. Contrasting their experience and qualifications with those of other teachers allows them draw social boundaries and establish their own identity, both within the village and in the context of

Soviet and post-Soviet education. Prescribed educational methods are often contrasted with flexibility and improvisation, competitiveness in secondary education and, in a broader sense, with resistance to different modes and regimes of power in knowledge production and with refusal to reproduce official knowledge.

Keywords: rural school, anthropology of knowledge, timber processing settlements, Western Siberia, intellectual, higher education, social ties

* The study is part of the Russian Foundation for Fundamental Research (RFFI) project No. 18-00-01625, titled 'Hybrid forms of interaction/coexistence in the social space along the Ob River: Interconnected life worlds of local communities, government agencies and scientists as a resource for understanding global/local climate and socio-cultural changes' (Principal Investigator Dmitriy A. Funk).

References

- Durylin S.N. Istoriiia odnoi svobodnoi shkoly. Pedagogicheskaiia deiatel'nost' M.A. Bykovoi (1841–1907) [The story behind a free school. The pedagogical activity of M.A. Bykova (1841–1907)], *Svobodnoe vospitanie*, 1907/1908, no. 1.
- Durylin S.N. Eksperiment ili pytka? (K voprosu ob eksperimental'noi shkole) [Experiment or torture? The issue of experimental schools], *Svobodnoe vospitanie*, 1907/1908, no. 3, art. 66–82.
- Ignat'ev A. Tsennosti nauki i traditsionnoe obshchestvo (sotsiokul'turnye predposylki radikal'nogo politicheskogo diskursa) [Values in science and traditional society (a socio-cultural basis for radical political discourse)], *Voprosy Filosofii*, 1991, no. 4, pp. 11.
- Korchak Ia. Kak liubit' rebenka [How to love a child]. In: *Pedagogicheskoe nasledie* [Pedagogical legacies]. Translated from Polish. Moscow, 1991.
- Trubina E.G. *Rasskazannoe Ia: otpechatki golosa* [The told 'I': Voice prints]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, 2002.
- Fadeev T. Eksperimental'naia shkola [The experimental school], *Vestnik vospitaniia*, 1907, no. 3.
- Ball S.J. A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning, *Power and Education*, 2019, no. 11(2), pp. 132–144.
- Dewey J. *Democracy and education*. A Penn State Electronic Classics Series Publication. The Pennsylvania State University, 2001.
- Foucault M. Truth and juridical forms in power. In: *The Essential Works of Foucault, 1954–1984*, Vol. 3. Ed. James D. Faubion. New Press: 2000.