

УДК 316.614

Д.В. Димке

ДЕТСТВО ВНУТРИ УТОПИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ: КОНЦЕПЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ*

Некоторым обществам XX в. было присуще особое отношение к ребенку и детству, отличное от привычного нам сегодня. С чем было связано это отличие и что составляло его суть? Каким типам обществ оно было свойственно? Обращение к некоторым элементам теоретических построений А. Макинтайра позволяет предложить один из вариантов ответа на эти вопросы.

Ключевые слова: концепция детства, утопическое сообщество, А. Макинтайр, воспитательная технология.

Оптика А. Макинтайра используется российскими социологами для исследования особого рода практик, которые они концептуализируют, используя макинтайровское понятие «доблести» [1]. Однако потенциал предложенного Макинтайром теоретического построения этим не исчерпывается: разделение обществ на либеральные и героические оказывается очень полезным для определения и анализа утопических сообществ и обществ XX в.

Цель любых утопических обществ – осуществление общего проекта, создание особого образа жизни, которой соответствует их представлению об идеале человеческого сосуществования¹. 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 верят, что реализация этого идеала возможна, и стремятся к его воплощению. Такие общества можно определить, обратившись к предложенному А. Макинтайром разделению, как «героические».

Важная часть утопических проектов XX в. – педагогика. Это проекты – «антропологические»: в том смысле, что каждый из них провозглашал в качестве своей цели – создание не только нового типа человеческого сосуществования, но и нового типа человека. При этом представления о ребенке и детстве в этих – идеологически столь разных – обществах и сообществах не только контрастировали с общеевропейскими, но и были изоморфны друг другу.

Разным обществам присуще разное представление о ребенке и детстве. Эти представления отличаются не только в традиционных и индустриальных культурах: в индустриальных обществах XX в. они также имеют свою спе-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Ребенок в изменяющейся России XX века: образы детства, повседневные практики, «детские тексты», проект № и-01-00-345а».

¹ То, что А. Макинтайр определяет как telos: «цель (telos) человеческой жизни как определенный вид жизни; telos не есть нечто, что должно быть достигнуто в некоторый будущий момент времени, но является способом, которым должна быть сформирована вся жизнь» [2. С. 237].

цифику. Европейской и американской культурам XX в. 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. Утопическим обществам и сообществам XX в. было присуще 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. Культура детства строилась через отрицание представления об особости детства как периода жизни: 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. В сущности, представление о детстве в утопических обществах и сообществах представляло 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.

Используя дихотомию типов обществ, предложенную А. Макинтайром в качестве метафоры, рассмотрим разное отношение к ребенку и детству. Попробуем показать, что разница в отношении к этому периоду человеческой жизни и вытекающее из нее представление о правильном воспитании соотносятся с выделенными А. Макинтайром типами общества. Как нам кажется, именно разделение современных обществ на героические (утопические, объединенные общим проектом) и либеральные позволяет прояснить разницу в подходе к ребенку и связанную с этим разницу в педагогических технологиях.

Общества, которые А. Макинтайр описывает как героические, – общества традиционные. В таких 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»* [3. С. 224]. Дети в традиционных обществах – органичная часть мира взрослых (в том числе и экономического). Ребенок, по точному определению Э. Эриксона, в традиционном

обществе воспринимается взрослыми как *«маленький партнер в большом мире»* [4. С. 226]¹.

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 XIX в. 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»* [7. С. 31]. Ребенку стали приписывать те возможности, которые, как предполагалось, по мере взросления неминуемо утрачивали взрослые.

Ни традиционное общество, ни общества XV или XVII в. не интересовал ребенок 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»* [8. С. 15]. Именно поэтому детям, к примеру, не разрешали ползать, стараясь при помощи особых приспособлений скорее поставить их на ноги.

В первой половине XIX в. ребенок начал рассматриваться как существо, во многих отношениях взрослого превосходящее, поскольку, в отличие от взрослого, он был не испорчен соприкосновением с порочным миром. Взросление стало оцениваться как регресс, как утрата чистоты и невинности. Это изменение отношения к взрослению очень точно формулирует К. Калверт: *«Концепция абсолютного прогресса человеческого развития, выдвинутая в XVIII веке, 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»* [8. С. 153].

Мир взрослых не сулил ребенку ничего, кроме скуки, разочарования и горя, а детство идеализировалось как утраченный рай с его свободой, счастьем и творчеством, а главное – невинностью и неискушенностью. Время детства стало временем утопии. Эту концепция 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 неискушенности. Утрата иллюзий по поводу будущего порождает ностальгию по прошлому. Это касается как исторического, так и личного прошлого. Детство для взрослых становится пространством,

¹ О концепции детства до эпохи романтизма см. классическое исследование Ф. Арьеса [5]. О детстве в России этого же периода см. исследование О.Е. Кошелевой [6].

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.

Новое восприятие детства изменило и материальную культуру. К примеру, в конце XIX в. появился концепт «детской комнаты» как неперемного 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»* [8. 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, социальная принадлежность. Одежда, в которую одеты дети на полотнах Дж. Э. Милле, Дж. Рейнольдса или Т. Гейнсборо, всегда старомодна [9. С. 108]. Это создает ощущение, что изображенный ребенок существует вне времени взрослых. *«Одежда, прикрывающая детские тела, <...> символизировала их непохожесть на тело взрослого человека и непринадлежность к эпохе взрослых. <...> 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»* [9. 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 показательны 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, Д. Барри в «Питере Пэне» описывает волшебный остров Нетинебудет как место, куда взрослым нет доступа: *«На этих волшебных берегах 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 прибоя, но мы уже никогда не высадимся на берег»* [10. С. 223]. 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, «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 поведала им и о Стране Чудес, <...> вспомнит свое детство и счастливые летние дни» [11. 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. 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. Используя терминологический аппарат А. Макинтайра, можно назвать такую концепцию детства «либеральной». Поскольку она возникает в обществах, которые больше не связаны воплощением общего проекта. Создание такой концепции детства – проявление своего рода эскапизма, который замешан на ностальгии и отсутствии в обществе того, что А. Макинтайр обозначил как *telos*.

До появления романтической («либеральной») 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. Два идущих параллельно процесса – переход от традиционного общества к индустриальному и окончательная утрата европейским обществом *telos* – породили романтическую концепцию детства.

Именно эту концепцию детства отвергла русская революционная культура 20-х гг. 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, – создание 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 смысла, 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» братья 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»* [12. 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, закаменелый уклад старой семьи и общества. <...> 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 мишуренное пепелище Швамбрании»* [12. 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»* [10. 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 до велика, не только читают наизусть сказки, но и сами могут хотя бы переплести их...»* [12. С. 28].

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 ча-

стью повседневности взрослых, помогать им – по мере сил – строить «новый мир».

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)¹. 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»* [14. С. 75–82]. При этом движение скаутов было аполитичным движением: *«Политика и политический строй страны – это дело отцов. Скаутская организация носит национальный характер, но это беспартийная организация»* [15. 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»* [15. С. 154]. 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...»* [16. С. 3]. Пионер должен был стать борцом за «рабочее дело», политика престала быть исключительно «делом отцов». Ребенок получил право

¹ Можно 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. В этом плане использование скаутинга будущими комсомольскими и пионерскими руководителями достаточно характерно. Это использование проясняет изначальный характер скаутинга (как героического движения в негероическом – по А. Макинтайру – обществе), 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. Подробнее об изменении взглядов Р. Бадена-Пауэлла на скаутинг и его задачи см. в [13. С. 603–617].

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 мальчишка 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 Сеню. – 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» [17. 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 1930-х гг. стало противостояние ребенка-пионера и его родителей, которые препятствовали его вступлению в организацию.

Во многих подробностях пионерских ритуалов и атрибутики очевидна преэстетичность 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 на-

званий, 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? Лучшие какое-нибудь революционное название. Например, имени Карла Либкнехта или Спартака» [17. С. 106]. В итоге они выбирают название «Звено № 1 имени Красного флота» [17. 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» [15. 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» [18. 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» [15. 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 революционной 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» [19. С. 443]. Ровно то, что воспринималось как достоинства внутри одной концепции, выглядело как недостатки внутри другой. Так, по мнению бывшего скаута, дети которого были пионерами, главный недостаток пионерской организации заключался в том, что над детьми «довлела «борьба за дело» [19. С. 443], 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» [12. С. 139], поскольку он хотел приносить настоящую пользу, а не играть в игры, и, благодаря революции, у него появилась возможность де-

лать 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 индейшиной*» [20. 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*» [20. 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.

Однако, несмотря на то, что романтическая концепция детства решительно отвергалась как революционной, так и советской культурой 1930–1940-х гг., дети занимали в проекте нового общества совершенно особое место. Это было связано с тем, что дети, в отличие от взрослых, не были «испорчены» социализацией в старом мире. Ребенок не был ценен как представитель особого мира детства, он был ценен как наиболее подходящий материал для создания нового человека¹.

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*» [2. 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 поединок с взрослыми-предателями (достаточно вспомнить Павлика из «Тайны двух океанов»

¹ Для педагогов 1920-х гг. 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*» [21. С. 9].

Г. Адамова, разоблачившего шпиона Горелова на подлодке «Пионер»¹). Дети быстрее осваивали ценности нового мира и быстрее становились его героями, поэтому время от времени взрослые и дети менялись ролями – дети вынуждены были воспитывать взрослых².

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. Дети – за неимением достаточно 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»* [22. С. 300]. Это представление отразилось как в художественной литературе, так и в реальности, то есть в педагогических технологиях ранней советской эпохи.

Если в европейской литературе XX в. 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» Д. Барри), либо после смерти («Мио, мой Мио» А. Линдгрена), то в советской литературе он стал частью реальности. Такого рода самоуправляемые, тайные и активно меняющие 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 1930-е гг. В 40–60-х гг. к ним относились более терпимо. Такое представление о детях – как о самоуправляемом сообществе – было порождением 20-х гг. В 30-е 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 30-х гг. 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»* [23. С. 158].

¹ См. также романы Г. Гребнева и Н. Трублуани.

² 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.

Советские педагогические представления и технологии во многом пересекались с аналогичными представлениями и технологиями других обществ и сообществ, которые пытались осуществить некий утопический проект (то есть являлись «героическими» обществами, по А. Макинтайру). 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 часы¹. Собственно, многие современные «героические сообщества» так или иначе разрушали «романтическую» концепцию детства, которая была тесно связана с семьей как замкнутым миром².

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 20-е гг. просто не было, а те, что были, не устраивали А. Макаренко ни профессионально, ни идеологически.

Если мы, обратившись к теоретической оптике А. Макинтайра, посмотрим на общества и сообщества XX в., 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.

Литература

1. Волков В.В., Хархордин О.В. Теория практик. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге. (Серия «Прагматический поворот»; Вып. 2), 2008.
2. Макинтайр А. После добродетели. М.: Академический проект, 2000.
3. Benedict R. Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning. *Psychiatry*. 1938. №1.
4. Эриксон Э. Г. Детство и общество. СПб.: ИТД «Летний сад», 2000.
5. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999.

¹ О системе воспитания в кибуцах см. [24, 25].

² Заметим, что представление о семье как о главном субъекте социализации относительно новое для европейской культуры. Следуя Ф. Арьесу, до XVII в. «семья не осуществляла и не контролировала передачу ценностей и знаний, или, в более общем виде, социализацию ребенка. Он быстро отдался от родителей, и можно сказать, что на протяжении веков его образование осуществлялось путем обучения «в людях», благодаря сосуществованию ребенка или юноши и взрослых. Он познавала вещи, помогая взрослым делать их» [5. С. 9].

6. Кошелева О.Е. «Свое детство» в Древней Руси и России эпохи Просвещения (XVI – XVIII вв.). М.: Изд-во УРАО, 2000.
7. Берковский Н.Я. Романтизм в Германии. СПб.: Азбука-классика, 2001.
8. Калверт К. Дети в доме: материальная культура раннего детства, 1600–1900. М.: Новое литературное обозрение, 2009.
9. Албинсон Э.К., Игонне А. Одеть ребенка // Теория моды, лето. 2008. №8.
10. Барри Д. Питер Пэн // Забытый день рождения. Сказки английских писателей. М.: Правда, 1990.
11. Кэрролл Л. Алиса в стране чудес. М.: Обертон, 2005.
12. Кассиль Л.А. Кондуит и Швамбрания; Будьте готовы, Ваше Высочество! СПб.: Лениздат, 1993.
13. Rosenthal M. Knights and Retainer: The Earliest Version of Baden-Powell's Boy Scout Scheme. Journal of Contemporary History. 1980. Vol. 15, № 4 (Oct.).
14. Жуков Ин. Н. Русский скаутизм. Краткие сведения о русской организации юных разведчиков (скаутов). Молитвы, законы, заповеди и обычаи // Кучин В.Л. Скауты России. 1909 – 2007. История. Документы. Свидетельства. Воспоминания. М.: Минувшее, 2008.
15. Зотов В.С. Из истории скаутского движения в России. 1909–1926 годы. Фрагменты царского периода 1909–1917 гг. Воспоминания и размышления // Кучин В.Л. Скауты России. 1909–2007. История. Документы. Свидетельства. Воспоминания. М.: Минувшее, 2008.
16. Крупская Н.К. Будь готов // Пионер. 1924. №7.
17. Рыбаков А.М. Кортик. Бронзовая птица: Повести. Переизд. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1988.
18. Баден-Пауэлл Р. Юный разведчик. Руководство по скаутизму // Кучин В.Л. Скауты России. 1909–2007. История. Документы. Свидетельства. Воспоминания. М.: Минувшее, 2008.
19. Макшеев В.Н. Трагедия россиян-эмигрантов при аннексии Прибалтики Советским Союзом // Кучин В.Л. Скауты России. 1909–2007. История. Документы. Свидетельства. Воспоминания. М.: Минувшее, 2008.
20. Комсомол и детское движение. М.; Л., 1924.
21. Кетлинская В., Чагин П., Трифонова Т., Высоковский К., Дубянская М. Детская литература в реконструктивный период. М.: Детская литература, 1931.
22. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. СПб.: Азбука-классика, 2009.
23. Келли К. Товарищ Павлик: Взлет и падение советского мальчика-героя. М.: Новое литературное обозрение, 2009.
24. Bettelheim B. The Children of the Dream. Avon Books, 1970.
25. Spiro M.E. Kibbutz. Venture in Utopia. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London, England, 1975.