

«ВСЯ
ИСТОРИЯ
НАПОЛНЕНА
ДЕТСТВОМ»

Российский государственный гуманитарный университет

Центр франко-российских исследований в Москве



Труды семинара
«Культура детства: нормы, ценности, практики»

Выпуск 10

«ВСЯ ИСТОРИЯ
НАПОЛНЕНА ДЕТСТВОМ»



НАСЛЕДИЕ Ф. АРЬЕСА
И НОВЫЕ ПОДХОДЫ
К ИСТОРИИ
ДЕТСТВА

1

Москва
2012

УДК 316.346.3
ББК 60.5я43
В86

Составители:

В.Г. Безрогов, М.В. Тендрякова

Редакционная коллегия:

*М.Р. Балина, В.Г. Безрогов, К. Келли, А.А. Котомина,
М.К. Любарт, Г.В. Макаревич, А.Ю. Рожков,
О.М. Розенблюм, М.В. Тендрякова, Ю.В. Филиппов,
П. Хаттон, К. Хейвуд*

Работа над книгой поддержана грантами
РГНФ 09-01-14004г, 11-06-14026г, 11-06-00277а,
а также грантами Центра франко-российских исследований
в Москве 2009 и 2010 гг.

Художник Валерий Хотеев

В оформлении обложки использован фрагмент картины
Ньюэллы Конверса Уайета (N.C. Wyeth) «Великан».
1923. Весттаун, Пенсильвания

© Безрогов В.Г., Тендрякова М.В.,
составление, 2012

© Российский государственный
гуманитарный университет, 2012

ISBN 978-5-7281-1245-7

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	7
--------------------------	---

История детства как научное направление

<i>Ф. Дольто</i> . Разговор с Филиппом Арьесом	15
<i>И.С. Кон</i> . От истории детства к истории девочек и мальчиков: гендерные аспекты в осмыслении теории Ф. Арьеса	33
<i>П. Хаттон</i> . «Столетия детства» Арьеса в историографическом контексте	54
<i>Э. Бертон</i> . Филипп Арьес. Иконографические и материальные свидетельства истории семьи и детства	75
<i>Х. Каннингем</i> . Истории детства: Обзорное историографическое эссе	108
<i>М.К. Любарт</i> . Историко-этнологическое изучение детства во французской науке (до и после Ф. Арьеса)	128
<i>К. Хейвуд</i> . Филипп Арьес и современные историки детства	141
<i>А. Классен</i> . Филипп Арьес и его последователи. История детства, семейные отношения и эмоциональная жизнь. Где мы находимся сегодня?	164

История детства в Западной Европе

<i>Т.М. Рюткина</i> . Если детям суждено стать у кормила власти: представления о знатном ребенке в английском гуманизме XVI в.	235
<i>Р. Деккер</i> . Изменение роли игрушек и игр в воспоминаниях голландцев о детских годах на протяжении XVII–XX столетий	249

<i>А. Баххерман.</i> Бесконечная вселенная детской литературы XVIII в. Рекомендованные книги и чтение как процесс в жизни реальных и вымышленных детей около 1800 г.	267
<i>Б. Шуштар.</i> По дороге в школу: история образования в Словении как часть истории детства.	291

Ф. Арьес и социокультурная антропология детства

<i>У. Кребс.</i> Корректирование работ Арьеса и деМоза данными антропологии. О «культурной» и «естественной» истории детства	317
<i>И. Форстер.</i> Учебные пространства детства – особая перспектива для исследований эволюционной педагогики	336
<i>Ж.-П. Фийо.</i> Социоантропология детства и детей. Методы и цели исследований во Франции.	353
<i>М.В. Золотухина.</i> «Американская девочка»: кукла, героиня, образ. История одного проекта	372
<i>Л.Т. Соловьева.</i> Представления грузин о раннем детстве и народные традиции ухода за младенцем	414
<i>А.А. Ожиганова.</i> Формирование тела младенца в современных медицинских и альтернативных оздоровительных практиках	434

Приложение: Арьес известный и неизвестный

<i>Ф. Арьес.</i> Размышления об истории гомосексуальности.	449
<i>Д.И. Мамычева.</i> История способов инкультурации ребенка на страницах «L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime»	467

Все мы, составители и читатели данной книги, и каждый из нас в отдельности прошли период детства, которое было иногда «золотым», переполнявшим нас радостью, а иногда и «железным» – приносящим необъяснимое взрослым горе. У каждого из нас есть свое детство, есть версии «детств» и у наших дедушек и бабушек, матерей и отцов, сыновей и дочерей, внуков и внуков. Конечно, все детства равноправны по своей значимости. Но все ли детства одинаковы? Насколько мы можем говорить, что «ребенок – это всегда ребенок», подтверждая его право на игру или необходимость телесного наказания? Если детство человека – антропологическая константа, тогда отличия детств наших бабушек и дедушек от нашего обусловлены лишь особенностями их памяти, а «странности детства» наших детей и внуков – нашим непониманием. Если детство исторически и регионально изменчиво, тогда каждой эпохе свойственна своя «культура детства» и дело не только в наших личных трудностях с пониманием детства других поколений. К концу 1950-х годов стало ясно, что детство не может быть только антропологической константой, присущей *homo sapiens* как таковому, определяющей его особенности среди природного царства. Росло осознание того, что социальная составляющая детства формируется под влиянием культурных и исторических факторов.

Изучение исторических изменений в жизни детей и эволюции представлений о детстве получило мощный импульс после публикации в 1960 г. знаменитой работы Ф. Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке». Многие ее тезисы затем были оспорены (среди таковых особенно известно положение об отсутствии детства в сознании средневековых людей), другие до сих

пор остаются в силе и стали общим местом в научных дискуссиях (среди них – положение о том, что детство и детская субкультура не «обнаруживаются» в качестве константы, корнящейся в биологической природе человека, но «конструируются» каждой эпохой по-своему)¹. За прошедшие с того времени полвека накоплен большой научный опыт рассмотрения «детств» разных времен, народов, социальных групп, поколений, полов, а также опыт изучения детства философскими теориями, изучения способов изображения ребенка в искусстве и т. д. В обширный и многоликий фонд работ, обсуждающих поставленную Ф. Арьесом проблему изменений в отношениях к детям и детству в течение прошлых веков, внесли свой вклад научные школы разных стран мира. Двойной юбилей книги Ф. Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» – 50 лет с момента выхода в свет и 10 лет ее изданию в русском переводе (1999 г.) – неплохой повод для очередного осмысления наследия Ф. Арьеса и обсуждения новых подходов к истории детства, намеченных специалистами разных стран, включая теперь и Россию².

Две большие группы проблем интересуют историю детства. Вокруг них концентрируются другие, производные от основных и смежные с иными дисциплинами. Первая группа проблем – история концептов и концепций, отражающих исторически, конфессионально, этнически, гендерно, социально, философски, научно, регионально, поколенчески изменчивые представления взрослого мира о детстве как реальной стадии жизни и как культурном символе. Вторая – связанная с реконструкцией мира детей как социальной и семейной группы, условий их существования как объектов и субъектов жизнедеятельности, ее развития в пределах детской субкультуры и за ее границами; изучением роли, места, социальных функций, которые отводились ребенку в различных социально-культурных контекстах в различные исторические эпохи; а также отражения этих реалий в сознании взрослых.

Изучение истории детства позволяет судить не только о мире детей той или иной эпохи, но и о мире взрослых того же времени. К примеру, индивидуальные детские биографии дают подчас более ясное представление о социальной динамике в то или иное время, чем рассмотрение привычных для историков сведений о взрослых людях. История детства как научная дисциплина показывает, что детство при всей универсальности и природной детерминированности онтогенеза определяется культурой и историей,

вне которых не существует и с которыми теснейшим образом связано. Дети не только часть человечества на протяжении всей его истории и не только *разные* дети в разные эпохи. Они выступают отцами «прошлого-в-будущем», принимая на свои взрослеющие плечи груз прожитого их отцами и дедами и передавая его последующему поколению. Вне истории детей и детства не существует, таким образом, и целостной истории прошлого.

Историю детства ребенок интересуется в самых разных аспектах социальной жизни. Для данной дисциплины возможны не только темы, связанные с эволюцией обрядов рождения и способов вскармливания, с изучением истории школьного образования и инициаций во взрослый мир, но и такие темы, как «дети и война», «дети и смерть», «дети и секс», «дети и религия», «дети и родители», «юридические права детей в обществе», «история детских групп, сообществ, субкультур», «детский фольклор», «образ ребенка в литературе», «ребенок и эволюция чтения» и многие другие. Эти и подобные им исследования, углубленные в прошлое, показывают различное, вплоть до противоположного, отношение к ребенку на разных этапах исторического развития, в разных условиях и разных системах ценностей.

Проведенная в РГГУ 1–2 октября 2009 г. международная научная конференция «История детства как предмет исследования: наследие Ф. Арьеса в Европе и России» способствовала дальнейшему развитию истории детства как научной дисциплины. В обсуждении ее проблематики приняли участие около 100 ученых из Франции, России (в том числе Карелии и Татарстана), Голландии, Великобритании, Германии, Словении, Швеции, США, Австрии, Италии, Казахстана, Украины. В пяти секциях и на пленарном заседании были представлены работы историков и культурологов, филологов и социологов, этнографов и педагогов, философов и правоведов. Перед ними стояли следующие задачи: а) рассмотреть в едином контексте наследие Ф. Арьеса, его предшественников и последователей; б) обсудить новые исследования по истории детства в Европе и России; в) распространить современное научное знание о состоянии теории и практики исследований по истории детства в российском сообществе ученых; г) сформулировать перечень тем и новых исследовательских методик для дальнейших разработок по истории детства; д) показать возможности и границы истории детства как научного направления, опирающегося на междисциплинарные исследования.

В данном, первом выпуске «Трудов конференции» (всего их запланировано четыре) представлены как переработанные по итогам обсуждения в статьи тексты прочитанных докладов участников трех секций конференции, отобранные Оргкомитетом для печати, так и переводы уже ставших классическими отдельных статей Ф. Дольто, У. Каннингема, А. Бертоне, А. Классена и некоторых других авторов, взятые из изданий 1970–2000-х годов и оттеняющие развитие дисциплины в процессе осмысления ею наследия Ф. Арьеса. В приложении дан перевод статьи Ф. Арьеса, показывающей его как исследователя исторической обоснованности процессов гендерной социализации – области, смежной с историей детства. Также в приложении помещен материал, дающий общее представление о концепции, отраженной в книге «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке», в диалоге с которой написано подавляющее большинство статей сборника. Он может быть полезен читателям, впервые знакомящимся с историей детства как научной дисциплиной.

Подобного рода издание по проблемам детства, международное по авторскому составу и междисциплинарное по постановке проблемы, в России появляется впервые. Фундаментальное издание трудов посвященной Ф. Арьесу конференции позволит и в отечественной науке конституировать историю детства как самостоятельную дисциплину, не менее важную, чем другие направления в гуманитарных науках.

Редакционная коллегия сердечно благодарит всех участников конференции, докладчиков, взявших на себя тяжелый труд выступлений, слушателей, проявивших к ним заинтересованное внимание, выразившееся в оживленных дискуссиях и обсуждениях. Мы глубоко благодарны Российскому государственному гуманитарному университету, разные управления и службы которого заинтересованно и мужественно приняли на себя бремя организации масштабного научного мероприятия. Особую благодарность хотим выразить Франко-российскому центру гуманитарных и общественных наук в Москве, Российскому гуманитарному научному фонду, поддержавшим конференцию и материально, и организационно.

В процессе подготовки к конференции некоторые из ее российских участников начали читать университетские курсы по антропологии и истории детства, аналогичные тем, которые давно уже читаются в зарубежных университетах и которые временами

появлялись и ранее в отечественных вузах, но не находили особой поддержки. Если публикация трудов конференции сможет расширить и обогатить данную тенденцию, способствовать не только пробуждению интереса к «детской тематике», но и формированию «класса историков детства», созданию ими фундаментальных научных трудов, появлению институциональной преемственности «детских штудий», возникновению в разных городах России научных школ по истории детства, созданию общероссийской информационной сети как среды общения профессионалов, то организаторы конференции и члены редакционной коллегии, подготовившей ее материалы к печати, сочтут свою миссию исполненной. Отзывы, вопросы и критические замечания о данном издании принимаются на сайте Международного постоянно действующего научно-образовательного семинара РГГУ «Культура детства: нормы, ценности, практики» (<http://childcult.rsu.ru>).

В.Г. Безрогов, О.Е. Кошелева, М.В. Тендрякова

¹ См.: Immel A., Witmore M. Little Differences: Children, Their Books, and Culture in the Study of Early Modern Europe // *Childhood and Children's Books in Early Modern Europe, 1550–1800* / Ed. by A. Immel and M. Witmore. N.Y.; L.: Routledge, 2006. P. 1–2, 16–18.

² Интернациональная библиография по истории детства, будь она целиком собрана и опубликована, предстала бы сейчас, вероятно, уже в виде весьма увесистого 50-томника. Выборочную библиографию см.: *Безрогов В.Г., Кошелева О.Е.* Детство и дети: начальная библиография // *Теория моды. Одежда. Тело. Культура*. Вып. 8, лето 2008. С. 37–60; *Adolescence in India: An Annotated Bibliography*/Suman Verma and T.S. Saraswathi. New Delhi: Rawat, 2002; *Bar-Ilan M.* Bibliography of Childhood in Antiquity. 2002 // <http://faculty.biu.ac.il/~barilim/bibchild.html>; *Sutherland N., Hale L.L.* Comparative History of Canadian childhood and youth: a bibliography. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1992; *Ende A.* Bibliography on Childhood and Youth In Germany From A Selection // *The J. of Psychohistory*. 1980, № 7/3. P. 281–288; *Herrmann U., Renftle S., Roth L.* Bibliographie zur Geschichte der Kindheit, Jugend und Familie. München: Juventa, 1980 etc.

История детства
как научное
направление

Разговор с Филиппом Арьесом[†]

Этот разговор начался в 1973 г. Филипп Арьес не так давно опубликовал свою книгу «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» (изд-во Seuil). По его собственным словам, он не очень хорошо разбирался в психоанализе и хотел встретиться со специалистом по детской психологии. Я уже стала известна в широких кругах благодаря «Случаю Доминика». Разговор состоялся на радио «Франс Культур». Между нами произошел диалог, в процессе которого мы отклонились от первоначальной темы.

Филипп Арьес (Ф. А.): Должен признаться, что впервые имею возможность подробно побеседовать с психоаналитиком. Для начала мне хотелось бы определить, с какой точки зрения меня интересует психоанализ, потому что я историк, который интересуется психологией людей: отношением к жизни, к смерти, к детству, к семье, к родителям и т. д. В то же время я должен признать, что всегда, до относительно недавнего времени, несколько настороженно, если не сказать с недоверием, относился к психоанализу. Это я могу объяснить довольно банальными причинами – например, тем, что в последнее время произошла очень быстрая и неправильная популяризация терминов психоанализа, которая зачастую вызывает некоторое раздражение. Но должна существовать и другая, более глубокая причина. Будучи историком, я постоянно задаюсь вопросом, в какой степени мы можем проецировать на прошлое, чтобы прояснить его, те категории – даже если они вполне научны, – которым дал определение Фрейд и его последователи и которые породили соответствующие исследования истории западного общества в конце XIX – начале XX в. Стремясь поточнее выразить мои сомнения, я хотел бы задать более конкретный с исторической точки зрения вопрос. Доиндустриальное общество, скажем, до середины XVIII в., было «суровым»

© Дольто Ф., 2012

© Романова Ю.Э., перевод, 2012

обществом: люди тогда не отличались мягкостью по отношению к ближнему и не обладали чрезмерной чувствительностью. Обстановка в обществе была непростой. Люди страдали и умирали рано. Можно сказать, не боясь идеологизации, что тогда существовало самое настоящее неравенство в отношении смерти. В общем, это тот тип общества, при воспоминании о котором не испытываешь ни малейшей ностальгии. Кроме того, дети, которые нас интересуют, меня и Вас, – были существами, к которым хуже всего относились в этом обществе; они были более слабыми и умирали еще быстрее, чем взрослые. Кроме того, зачастую ребенку помогали умереть – детоубийство в той или иной степени допускалось сознательно. В конце Средневековья в некоторых регионах дошли до того, что едва ли не продавали маленьких девочек как рабов. Короче говоря, это было общество, которое никогда не любило детей! И как раз это вызывает у меня вопросы, когда я рассматриваю нынешнее общество сквозь призму, например, Ваших книг («Случай Доминика») или книг других психоаналитиков. А именно, в литературе по психоанализу описывается определенный путь, который, по Вашим словам, проходит каждый ребенок и который состоит из нескольких этапов – оральная стадия, анальная стадия и т. д. У такого не слишком искушенного читателя, как я, появляется чувство или даже иногда убеждение, что для того, чтобы человек в зрелом возрасте имел устойчивую психику, он должен бодро пройти все эти этапы и циклы – и все равно очень нелегко в этом преуспеть! Можно даже сказать, что велика вероятность того, что он никогда этого и не достигнет, и притом, мне кажется, что именно это происходит все чаще и чаще. И из-за чего, если хотите, и все наши проблемы, катастрофическая ситуация в современном обществе; другими словами, социализация ребенка, его переход во взрослое состояние, постоянно стоит под вопросом. А теперь я хотел бы задать такой вопрос: почему в доиндустриальном обществе, которое было таким жестоким, в котором дети практически никому не были нужны, в котором чувства были таким редким явлением, почему в то время не возникали все те проблемы, которые появляются сегодня у детей и которые детально изучают психологи, педиатры и врачи?

Франсуаза Дольто (Ф.Д.): Я думаю, дело в том, что тогда действовал некий «естественный отбор», как Вы сами сказали, не употребляя именно этого определения. В наше время появляются значительные проблемы, потому что выживают все дети, и

особенно чувствительные дети, которые раньше просто умирали. Существование детей с повышенной чувствительностью позволяет нам сегодня в их развитии распознать и оценить присутствие и воспоминание о предыдущих эпохах и стадиях; все это открывается в ходе психоанализа и проявляется в рисунках, в словах или в поведении детей. Но такая ситуация с чувствительными детьми присутствовала во все времена, и дети, конечно, всегда ее демонстрировали, как только еще до трех лет начинали говорить. Ведь то, что Фрейд назвал Эдиповым комплексом, соответствует определенному периоду жизни ребенка – от трех до пяти лет. Сегодня некоторые дети, которых называют детьми с психическими отклонениями, проходят через этот период позже; они начинают адаптироваться гораздо позже, чем нужно. Почему? Просто потому что их чрезмерно опекали, они отстали, потому что жили, как больные, лежащие в коме. Чаще всего это происходит потому, что ребенок – это надежда родителей, и они не дают ему пройти нормальный путь развития, особенно в отношении языка. На неврологическом уровне развитие тела человека заканчивается в два года. Тогда развитие мускулатуры и сноровка позволяют ребенку вербализировать и самостоятельно определять свои потребности и желания. Этот процесс полностью заканчивается к пяти–шести годам. Но сегодня из-за чрезмерной опеки родителей встречаются такие дети, которые в восемь лет не могут, например, завязать шнурки. Правда, нужно, наверное, заметить, что раньше не было таких ботинок, как сегодня... Но все же главное в том, что в наше время родители слишком обеспокоены, между ними и детьми стоит столько книг, что они больше не могут позволить своему ребенку стать самостоятельным в том возрасте, в котором дети выросли раньше. Тогда ребенок был более свободным, он гулял, где и когда ему вздумается, он ходил к соседям и т. д. Впрочем, об этом можно прочитать в Ваших книгах, в трудах по истории. Дети рождались в семье практически каждый год. Кроме того, мать умирала так часто, что растила их или мачеха, или какая-нибудь другая женщина, взявшая на себя заботу о детях; таким образом, они жили вместе с другими детьми – с детьми своих приемных родителей.

Но, на мой взгляд, это не значит, что дети формировались по-другому, нежели в наши дни. Например, это видно в случае с Людовиком XIII, в том, как он стал страдать от неврозов... он воспитывался абсолютно так же, как дети сегодняшних граждан, граждан

зажиточных, конечно... он был маленьким принцем, неким эдаким солнцем для тех, кто его окружал. При дворе был даже Эроар, королевский врач, который записывал все, что скажет мальчик. Этот врач был весьма умным человеком. Можно отметить, что он говорил очень интересные вещи относительно развития сексуальности в раннем возрасте и любопытства в отношении сексуальности взрослых. И потом – все эти игры, связанные с половой возбужденностью.

Ф. А.: Но в наше дни все это запрещено.

Ф. Д.: Да нет! Это не запрещено! Может, это и запрещено в Париже, как говорится, в определенных кругах, но не среди уличной детворы и не в деревне. Точно так же это не запрещено и в детских садах, куда приводят по 50 детей, и самые проворные собираются в уголке и рассказывают свои истории на эту тему. Просто мы их не слышим, потому что дети не доверяют взрослым.

Ф. А.: Тогда, исходя из того, что Вы говорите, получается, что это разрешено там, где родители не уделяют внимания нравственному воспитанию.

Ф. Д.: Да, т. е. у ребенка существует некая самозащита. Как только он понимает, что все, что он рассказывает, – а для него это представляет собой открытие мира, сопровождаемое невероятным удовольствием, – как только он понимает, что этим заинтересовались папа с мамой, он немедленно, позволю себе сказать, как улитка прячется в свой домик, думая: «Осторожно, опасность!» Ребенок считает, что «родителей это не касается» или «А, они удивляются тому, что я говорю, значит, я сделал что-то не то». Можно сказать, что он размышляет именно так. Я думаю, ребенок очень бережно относится к своим чувствам. Для него нет ничего ужаснее, чем услышать, как взрослые повторяют все его слова, что так часто случается в наше время. Во времена же Людовика XIII их записывал Эроар, а это нечто другое. Но обратите внимание на то, что произошло, когда Людовику XIII исполнилось шесть лет. Внезапно ему запретили все прежние забавы. Потому что он стал мужчиной.

Ф. А.: Да! Внезапно, оконувшись в общество взрослых, он больше не мог себе позволить, как раньше, забавляться со своими гениталиями.

Ф. Д.: И другие с ним больше не играют. Полное перевоплощение, которое произошло за три недели. За три недели ему нужно было научиться вести себя как взрослые, которые все запрещают.

Более того, он был принцем. Поэтому он должен был подавать пример.

Ф. А.: Нужно отметить, что все это происходило в самый разгар распространения миссионерских идей Контрреформации. Из-за чего та свобода, которой пользовался Людовик XIII до того, как ему исполнилось шесть лет, стала невозможна спустя 20 лет...

Ф. Д.: По-моему, это так здорово, что благодаря этой свободе дети вырастали со здоровой психикой. Взрослые не только играли с ребенком, но и давали этим играм особые названия – отнюдь не в «животном» стиле. Для этих игр существовал очень точный словарь: для женских половых органов было определенное название, отец рассказывал об этом дочери, и это слово употреблялось не для того, чтобы оградить ребенка, его в разговоре между собой употребляли и взрослые.

Ф. А.: Действительно, тогда не существовало запрещенной лексики. Табуированных слов не существовало!

Ф. Д.: В наше время проблема в том, что дети развиваются, не имея в своем словарном запасе слов, обозначающих некоторые вещи, или же специально придуманный для них лексикон довольно «глуловат».

Ф. А.: Итак, то, что Вы сказали, можно свести к следующему: в определенную эпоху, скажем, в середине XVII в., ребенок до шести-семи лет был абсолютно свободен от давления взрослых. А если мы вернемся, скажем, на 25–30 лет назад, то запреты, которые существовали для ребенка семи лет, должно быть, были менее категоричными, хотя, безусловно, в возрасте примерно шести-семи лет что-то менялось: игры и проявления нежности становились другими. Я хочу сказать, что в первой половине XVII в. начали заботиться о нравственном воспитании; этого не делали в первые годы жизни ребенка, но его влияние мгновенно ощущалось, как только ребенок достигал возраста шести-семи лет.

Ф. Д.: Абсолютно точно, я думаю, именно это представляет собой большой интерес. Ведь раньше до шести лет у ребенка была возможность свободно развивать чувствительность своего тела, пользуясь при этом правильным словарем, и приобщаться к удовольствиям, которые он сам испытывать еще не мог, но за которые взрослые его не наказывали, потому что он еще маленький; все это позволяло ребенку развиваться в полной гармонии со своим телом. Мы видим, как свободно эти люди говорят о своем теле; мы видим, что они нисколько не стыдятся своих потребностей и сво-

ей наготы. Мне кажется, люди начинают стесняться наготы после Революции...

Ф. А.: О, нет, нет, уже гораздо раньше. Вы хотели сказать, что этот стыд был навязан в XIX в.? Думаю, это началось немного раньше...

Ф. Д.: Когда я читаю труды по истории, меня всегда поражает, что люди тогда не страдали неврозами. Каждый человек обладал ярко выраженной индивидуальностью, но при этом соблюдал формальности, зачастую обусловленные социальными условиями, которые, однако, не мешали ему свободно высказываться...

Ф. А.: А у Вас нет такого впечатления, что параллельно с появлением тех преград для свободы, о которых Вы говорите, произошло кое-что другое? Сегодня дети развиваются в очень узком окружении, в окружении своей семьи, которая, впрочем, с начала XIX в. стала очень маленькой. И если отец или мать не могут играть свою роль в этом психологически нормальном цикле развития, появляются очень серьезные проблемы, которые могут сильно навредить. Между тем как в то время, о котором мы говорим – к XVI в. – было совершенно неважно, исполняют ли отец и мать свои роли, так как всегда рядом находились те, кто заменял их в этом. Ребенок и семья находились в намного более душевном, намного более теплом окружении, на фоне которого семья не выделялась так сильно, как это происходит сегодня. И вот что мне интересно – не обнаружили ли мы чего-то исключительно важного для разрешения нашей проблемы? Не объясняет ли эта изолированность семьи и ребенка от остального общества всех тех психологических проблем, трудностей, даже самых серьезных, которые, кроме всего прочего, спровоцировали рождение, так сказать, психоаналитической мысли. Потому что психоанализ занимается такими проблемами, которые не возникали в доиндустриальных обществах.

Ф. Д.: Безусловно, в том, что Вы говорите, есть доля правды. Раньше дети, которые, условно говоря, тяжело болели, умирали довольно часто: а сейчас я ежедневно наблюдаю детей, которые в другие времена уже давно бы умерли. Их спасла медицина, и теперь о них заботятся их матери или больничный персонал. В наше время, если ребенок из-за серьезного заболевания останавливается в своем развитии в возрасте, скажем, от трех до пяти лет или от двух до четырех лет, происходит некое символическое возвращение на более раннюю стадию развития. Если же ребенка не ожи-

данно оторвать от того единственного человека, который постоянно находится рядом с ним, воспитывает его, это станет для него тяжелым потрясением. А когда его окружали 10–12 человек, расставание с одним из них было не так серьезно: он уже привыкал к тем, кто заменял маму с папой, и одним из них больше, одним меньше – это было не так важно. Но в наши дни для единственного в семье ребенка оказывается сильным шоком то, что мать вводит его в совершенно чужое для нее самой общество. Самые способные, самые живучие, физически наиболее развитые и ловкие сразу приспособливаются, просто позволяя группе нести себя, как раньше их носили мамы, и в результате они становятся очень жизнеспособными детьми! А что же другие? Ведь нам известно, что 45 процентов детей приходят в детский сад, не умея разговаривать с другими, не умея самостоятельно есть, умываться, сморкаться, они не могут назвать своей фамилии и адреса, не знают, как добираться от дома до школы! Мне кажется, раньше было так: ребенок был окружен представителями большой группы, которые и составляли его семью и друзей. Кроме того, были еще и домашние животные. А для ребенка животные – это ангелы-хранители! Друзья, с которыми можно поговорить, когда никого нет дома.

Развитие ребенка неразрывно связано с языком. Это было открыто благодаря психоанализу, и это очень важно. Человек с самого рождения погружен в языковую среду: если с совсем маленьким ребенком постоянно разговаривать, если ему рассказывать о том, что происходит, о том, что его окружает, тогда фундамент, «основа» его организма станет очень прочным и «свод» будет держаться хорошо; все остальное, сознательное, не так важно. Основа будущей жизни ребенка возводится до того, как полностью разовьется его тело и он погрузится в общество, до того, как он научится называть свое имя, имена своих родителей, место, где он живет – все те компоненты, благодаря которым он контактирует с окружающим миром. Эта основа формируется из слов, которые ребенок слышит от матери, и от тех, кто, не обращая внимания на его присутствие, разговаривает между собой, но тем самым включает его в свой разговор. Если этой основы защищенности, построенной на языке, запечатлевшемся в его памяти и на первых этапах жизни впитавшемся в его тело, если этой основы защищенности не хватает ребенку, он уже никогда не сможет по-настоящему общаться с окружающим миром; он постоянно будет подвержен опасности, он будет уязвим...

Ф. А.: Да, мне также кажется, что современные дети намного уязвимее, чем они были в доиндустриальном обществе, которое, однако, было гораздо более суровым. Возможно, это объясняется тем, что общество, в котором жили эти дети, в XVI, XVII, XVIII и, среди простого народа, вплоть до XX в., это общество было очень насыщенным. С одной стороны, как Вы уже сказали, оно представляло ребенку множество «заместителей» мамы и папы, с другой – ребенок сразу окунался в жизнь, а не рос в «тепличных условиях». В то время как сегодня в результате развития, которое происходило в течение всего XIX в. и которое распространилось на все социальные классы, есть, если можно так выразиться, только работа и сон. «Урезанная» семья становится единственной социальной структурой, в которой существуют человеческие, социальные, эмоциональные контакты... Семья приобрела монополию на эмоциональность. Раньше, до индустриализации, до развития техники, существовал целостный мир родителей, соседей, прислуги, клиентов и бог знает кого еще, и все жили практически вместе, как бы скученно, и всегда друг другу помогали. Конечно, это не исключало ненависти, но это была такая ненависть, которая в то же время похожа на любовь. Другими словами, это была очень тесная жизнь, жизнь бок о бок, чрезвычайно сплоченная система. На протяжении всего XIX в. мы видим, как люди перестают жить в таком сплоченном коллективе; осталось только два полюса: с одной стороны – семья, а с другой – работа или профессия. А между ними – ничего! Эти два полюса, которые когда-то были объединены, теперь разошлись в пространстве. Что касается семьи, здесь главной становится мать, женщина; а отец большую часть времени отсутствует. По сути, с XIX в. настоящая пара это не муж и жена, а женщина и ребенок!

Ф. Д.: Кроме того, когда ребенок идет в школу, его ожидает настоящее Кавдинское ущелье², и если ребенка не признают в школе, его стыд передается всем членам семьи. Семья чувствует, что на нее постоянно нападают, все ее члены начинают страдать всякими фобиями, начинают защищаться, боясь вмешательства соседа в свою личную жизнь. Кроме того, у взрослых, у родителей столько причин быть недовольными своей жизнью, что их дети должны стать некой компенсацией за все то, чего им не хватает.

Ф. А.: Но все это как раз из-за того, что эта новая семья, которая начала формироваться в XIX в., была полностью ориентирована на ребенка. Цель родителей заключается в том, чтобы у

их ребенка было то же положение, которое они сами хотели бы занимать, но которого у них никогда не было. Другими словами, все вращается вокруг «выдвижения» ребенка, и потенциал ребенка ограничен родительскими амбициями, которые они не смогли реализовать сами. Чувству вины не будет предела, если они, уже разочарованные в самих себе, разочаруются и в своих детях!

Ф. Д.: Действительно, в наше время ребенок является носителем воображаемого в глазах своих родителей, и, так как в семьях сейчас все меньше и меньше детей, каждый ребенок несет груз всех тех надежд, которые он не оправдывает. Это тяжелое бремя неоправданных родительских надежд весьма трудно вынести. Кроме того, возникает некий порочный круг, проблема становится еще серьезнее: продлевается период инфантилизма ребенка, так как мать ведет себя с ним, как с маленьким. Таким образом, родители попадают в ловушку своего материнства или отцовства. Я думаю, что, помимо других причин, именно из-за этого все больше и больше мы стремимся отсрочить время, когда ребенок узнает, что такое «секс», хотя иногда он становится свидетелем полового акта; мы пытаемся заставить детей поверить в весь тот вздор, который мы сочиняем про рождение ребенка. Очень редко встречаются родители, которые понимают, что нормальный, здоровый ребенок в три года знает все о половой сфере, а к четырем годам все это забывает. В три года он об этом говорит, он это знает, даже может изобразить жестами – но у него нет точных слов, чтобы это выразить, – если, конечно, ему их не скажут; а в четыре года он забывает об этом! Он отбрасывает те знания, которыми обладал. Это было бы неважно, если бы родители не продолжали пытаться заполнить вакантное место, вдавливая ему в голову лживые знания.

Ф. А.: Сексуальность оказалась под запретом...

Ф. Д.: К несчастью, даже не запретом, она стала табу. Потому что это была единственная сфера, которую взрослые могли оставить за собой. Кроме этого, у них больше ничего не было.

Ф. Д.: Вы так думаете? А для чего родители защищают от этого своих детей, зачем нужно это табу на сексуальность? Раньше на это не обращали внимания, а теперь вдруг появился этот запрет?

Ф. Д.: Я думаю, это произошло из-за того, что семьи стали меньше. С другой стороны, от инцеста никто не застрахован, потому что действительно, когда не существует дозволенного и недозволенного, ребенок после шести лет периодически думает о том,

чтобы совершить инцест, он совершенно глупеет, или, хуже того, головка совсем перестает соображать, и замедляются социальная интеграция и языковое развитие. Поэтому в урезанной семье, где ребенок живет среди самых близких родственников, особенно нужно запретить ему понимать, что такое влечение и сексуальное удовольствие, в то время как если ребенок живет с дальними родственниками, соседями, теми, кто замещает родителей, это уже совсем другое; если это кормилица, или ее муж, или соседи, это не имеет никакого значения, ведь они не его мать или отец...

Ф. Д.: Меня поражает, что в Вашем анализе Вы четко описываете ситуацию, присущую нашему технологическому обществу, в котором семья стала меньше главным образом из-за контрацепции...

Ф. Д.: Насколько нам известно, неврозы существуют примерно с 1860 г. ...

Ф. Д.: И контрацепция тоже!

Ф. Д.: Да, но тайная контрацепция существовала всегда...

Ф. Д.: Но и она была уже крайне эффективна. На Западе и, в особенности, во Франции мы уже практически дошли до того, что в семье есть только один ребенок. Такое резкое падение плодовитости в конце XIX в. просто невероятно. Не нужно было дожидаться появления планирования семьи, чтобы научиться предотвращать рождение детей, наши предки уже все прекрасно знали! Только, как Вы говорите, об этом не разговаривали, это не обсуждали, это было чем-то позорным, тайным, о чем никогда не рассказывали. А если что-то не получалось, из-за этого не делали целой истории, тогда как сегодня... В конце концов, нынешняя контрацепция, ну, точнее, контрацепция последних 20 лет, колоссально отличается от контрацепции XIX в. Но последняя существовала. И, на мой взгляд, она является одним из последствий того, что на ребенка стали обращать больше внимания, к нему стали проявлять больше нежности и ласки; родители не могли иметь много детей, ведь каждому ребенку уделялось столько внимания и отдавалось нежности, сколько только возможно, ведь так? История показывает, что наши наблюдения относительны. Так мы замечаем, что разные ситуации совершенно друг на друга не похожи. И то, что Вы только что описали, на мой взгляд, связано не с самой природой женщины, мужчины или ребенка, а целиком и полностью с определенным периодом истории! Правда, с периодом, который длится уже больше века. Но меня поражает то, что психо-

анализ возникает одновременно с появлением проблем, о которых мы сейчас говорим. Существуют науки и технологии, которые не могут зародиться когда угодно.

Ф. Д.: Да, конечно.

Ф. Д.: Например, психоанализ не зарождается в XIV, XV или XVI в. – просто потому, что проблемы, которые он должен решать, не возникали.

Ф. Д.: Да, безусловно. В то же время то, что открыл психоанализ в качестве науки о развитии подсознательного человека, универсально: все люди сформированы одинаково, так как обладают одинаковым телосложением, но все люди отличаются друг от друга в зависимости от того, с кем они общаются. Но то, что описывает Фрейд, а именно, развитие импульсов, возможное замедление в развитии, обращение к чему-то другому, нежели непосредственное удовлетворение, – все это существовало всегда. Немного преувеличивая, можно, например, сказать, что то, что записывал Эроар, являлось неким «психоаналитическим дневником маленького мальчика».

Ф. Д.: Лично я считаю, что психоанализ зародился в условиях современного общества, потому что проблемы, которые в нем возникают, встали особенно остро. Но благодаря этим проблемам психоанализ открыл всю глубину природы человека, неизменную во все времена. И все же я постоянно задаюсь вопросом, можем ли мы применять категории, принадлежащие науке, которая зародилась из наблюдений за человеком индустриальной эпохи, к эпохам, более отдаленным в истории, не принося никаких изменений.

Ф. Д.: Не думаю, что было бы так интересно применять психоанализ для изучения прошлого человечества, потому что в этом случае у нас нет живых свидетельств. Психоаналитик может работать только в конкретном времени, он не может работать с письменными источниками. Или же такая работа была бы лишь частичной и носила бы исключительно указательный характер. В наше время значительная часть родителей не живет полноценной сексуальной жизнью, не получает от секса удовольствия; они чувствуют себя скованными со всех сторон. И, таким образом, они используют своих детей, чтобы получить удовольствие от того, как те говорят о сексуальности: взрослые стали вуайеристами, подглядывающими за своими собственными детьми. Возможно, здесь в чем-то есть вина психоанализа. Взрослые пытаются жить

сексуальностью своих детей и историй, которые они рассказывают. Мы постоянно слышим, как матери в восхищении рассказывают истории своих ребятишек, но что бы они рассказали из своего собственного опыта? В каком-то смысле родители начинают видеть в ребенке то, что сами как будто забыли. Словно они больше не осознают того, что у них тоже есть четко определенные сексуальные потребности по отношению друг к другу. Создается впечатление, что они пресытились этим и отыгрываются на свежих сексуальных впечатлениях ребенка. В результате ребенок рассказывает все свои истории в интересах своих родителей. И родители ни на секунду не задумываются о том, что это может шокировать, травмировать ребенка. Можно сказать, что в наше время происходит некое общее обратное движение и взрослые начинают использовать детей, которые еще не начали сдерживать свои чувства и желания, как некий живительный источник, утоляющий их жажду.

Ф. Д.: Я думаю, это в какой-то степени объясняется тем, что в нашей западной истории всегда сосуществовали две разные культуры: культура устной передачи, которой не учат и которой нельзя научить, культура, в развитии которой большую роль играло разнообразное общество, плотно окружавшее ребенка. А наряду со словесной культурой, которую можно назвать дикой культурой, существовала рациональная научная культура. Она состояла из священнослужителей, судей, у которых была постоянная навязчивая идея обуздать то дикое общество, среди которого они жили.

Ф. Д.: Безусловно, и по этой же причине в школе стало возможно развивать умственные способности ребенка; потому что если бы не сдерживание, мы бы не могли применять ум к другим вещам – применение, основанное как раз на сдерживании половых потребностей и любопытства, вызванного ими, которое переносится на другие вещи. И все-таки, возможно, именно благодаря этому сдерживанию развилась наука.

Ф. Д.: Я хотел бы объяснить, каким образом мы пришли к этому подавлению сексуальности, и даже больше – к подавлению всякого рода спонтанности и веселья. В течение очень долгого времени, может, в течение тысячелетий, в западном обществе параллельно сосуществовали две культуры. Я думаю, что именно в этом заключается особенность Запада, именно это отличает его от «холодных обществ» этнологов, которые представляют собой не что иное, как дикие общества. В западном обществе с тех пор, как

было изобретено письмо, сосуществовали эти два типа обществ. А с XIX в., со времен невероятно стремительного развития технологий, дикая культура западного общества, если можно так сказать, исчезла, ее полностью поглотили научная культура и технический прогресс, который в то же время привел к развитию науки и установлению этического и морализаторского порядка, полностью уничтожившего дикие культуры.

Ф. Д.: Таким образом, поворотный момент произошел примерно в XVII в. – веке Мольера и ученых дам?

Ф. Д.: Нет, поворотный момент произошел много раньше. Например, вы, психоаналитики, очень много говорите об определенных фактах, которые интересны вашей науке, например детская мастурбация, ведь так? Но уже в XV в., у Жерсона, мы находим достаточно умелый анализ этого феномена! Лично он был против этого, но, будучи образованным человеком, относился с некой симпатией к детям. Устав бенедиктинцев предписывал относиться к детям с нежностью – чувство, абсолютно чуждое и необычное для того времени. Но одновременно с этим чувством постоянно существовало древнее желание навязать детям дисциплину, и именно из-за этого школа стала не местом развития сознания, а как бы местом дрессировки маленьких детей. Их дрессировали – сначала мальчиков, а позднее девочек – их поучали; их запирали, как запирают сумасшедших и проституток. Таким образом, с самого начала общество создало школу как место дрессировки. Как только это предприятие начало пользоваться результатами своей деятельности, все стало налаживаться: уровень смертности снизился, здравоохранение улучшилось, создавались определенные капиталистические системы социального страхования, благодаря которым появилась возможность жить лучше и безопаснее. Но что же случилось с этой лучшей жизнью? Мы видим, как рождаются все указанные проблемы – скорее всего из-за подавления, которое предполагает школьная дрессура. А за этим вереницей последовали семейные, супружеские, детские и другие болезни.

Ф. Д.: Безусловно, происходит подавление желаний, а также возникает определенное физическое состояние, вызванное изоляцией семейной ячейки. В этой ячейке, в семье, развился некий шовинизм, которые проявляется в том, что мы боимся, как бы чужой не увидел, что происходит у нас в доме. А что касается ребенка, он немедленно становится врагом, если из-за его неудач семья чувствует вину или стыд, или славным победителем, если

его хвалят, если он приносит хорошие оценки, делает успехи, совершает подвиги. Родители теперь хотят все планировать. Они боятся, что ребенок ускользнет из-под их контроля, но в то же время они не могут найти правильного способа его понимать и сдерживать. Но они особенно не хотят, чтобы их ребенок стал взрослым. Как только они замечают, что он вырастет, они стараются помешать ему, они его отгораживают от внешнего мира, они хотят знать всех его друзей, а также их родителей, адрес, профессию отца и тому подобное, хотя все это не имеет никакого значения. В этом мире и вправду все вывернуто наизнанку. Ребенок ожидает успехов от отца, он хочет гордиться своей матерью. Из исторических книг, из социальной жизни мы знаем, что во все времена ребенок гордился, хвастался подвигами своих родителей.

В наше же время все наоборот – нужно, чтобы ребенок нес весь груз неудовлетворенности и бессилия своих родителей. И родителей нельзя огорчать, потому что в их бессилии виноваты не только они сами, но в особенности все большее и большее принуждение, которое давит на взрослых с самого их детства, с того возраста, как они научились читать. Потому что существует возраст, когда человеку хочется общаться на расстоянии. В наше время этот процесс ускорился: теперь сначала чуть ли не нужно научиться читать, а потом правильно говорить! Прибавьте к этому общему принуждению нечто важное для ребенка, одно из тягостных принуждений, которые ему навязали: есть, когда не голоден, или быть вынужденным справлять нужду, когда ему не хочется, в том возрасте, когда у каждого млекопитающего жизнь должна подчиняться определенному ритму.

Если дождаться того возраста, когда ребенок начнет жить ритмично и контролировать свои ритмы, и в этот момент научить его правилам поведения – идти сюда или туда, как это делают взрослые, – это было бы просто превосходно; ребенок не столкнется с упорным подавлением его появляющихся половых потребностей. Раньше ребенок носил одежду до пят, а пол был глинобитный. Всегда рядом был кто-то, чтобы убрать за ребенком, если тот напачкает; кроме того, он почти никогда не оставался один, а всегда в компании других детей в их комнате. И все эти потребности ребенка не доставляли родителям ни горя, ни радости; они были всего лишь частью жизни ребенка. Не нужно включать сюда вину тела...

Ф. Д.: Но читая Ваши работы, мне как раз-то и показалось, что Вы часто говорите о вине тела, что Вы придаете большое значение, например, недержанию мочи...

Ф. Д.: Действительно, у ребенка возникает чувство вины из-за того, что он не может контролировать свои потребности.

Ф. Д.: Я был поражен, что в древней литературе об этом недержании практически не упоминается. То ли на это не обращали внимания, то ли это встречалось реже – в любом случае, об этом не говорили. Об этом начинают говорить в конце XVIII в. В научных трактатах по образованию того времени уже объясняется, что детям нужно не давать мочиться. Это доказывает то, что с того времени, с эпохи Просвещения...

Ф. Д.: К счастью, до такой степени испорчена была лишь небольшая прослойка населения, элита...

Ф. Д.: Да, сначала, но потом, понимаете, это стало стремительно распространяться на всю буржуазию. Я думаю, что, в конце концов, именно школа, вводя правила поведения, распространила их на все общество. Школа стала средством распространения этого подавления. И мне кажется это очень забавно – что мы дошли до того, что обвиняем школу практически во имя возвращения к дикому состоянию!

Ф. Д.: Действительно забавно, но вполне небезосновательно, как мне кажется. Потому что школа, вместо того чтобы обучать детей новым словам, средству выражать свои мысли и общаться, стала местом, где не общаются даже с соседом. Потому что, если ты что-то знаешь, нельзя говорить этого ни соседу, ни учителю. Тогда как школа должна была бы быть неким роем слов, которыми обмениваются между собой дети, или дети со взрослыми, которые ими занимаются; нужно исправлять только их синтаксис, но не желания, выраженные через эти слова; ведь задача учителя обучать их новым словам, богатству языка и т. д. Школа организована таким образом, что она препятствует общению, спонтанности речи; нужно быть послушным, сидеть на месте и т. д. В результате детям не дают словарного запаса, а если и дают, то только чтобы ограничить спонтанность ребенка, чтобы до допустимого уровня сделать его жизнь пресной и банальной. Таким образом, детям не дается средство знакового выражения. А что касается детских садов, то все занимаются только физическим развитием, гигиеной тела.

Ф. Д.: Вы только что затронули чрезвычайно важную проблему – обеднение словарного запаса. Мне кажется, что обеднел не

только лексикон детей, но и лексикон любого человека. Посмотрите, как отличается современный человек от человека, скажем, XIX в. Как утверждают лингвисты, в словаре современного сельского рабочего, не помню точно, сколько слов, но он невероятно уменьшился. Тогда как сельский рабочий XIX в., говоривший на одном из северных или южных диалектов, владел огромным словарным запасом: каждое действие обозначалось специальным словом. Я где-то читал, что в окситанском языке для обозначения котла существовало десять терминов в зависимости от вида котла: с одной ручкой, с двумя и т. д. Так что в наше время мы наблюдаем невероятное обеднение языка, поскольку язык устной передачи был замещен ученым языком, изначально языком науки, греко-латинским.

Ф. Д.: Раньше дети, которые приходили в школы, в совершенстве владели языком; они много общались со взрослыми, знали огромное количество народных сказаний, участвовали в празднествах или получали церковное образование через религиозные песнопения и весь богатый христианский фольклор, источник бессознательных импульсов. Постепенно все это стало гораздо менее распространенным и исчезло.

Ф. Д.: Если я Вас правильно понимаю, Вы хотите сказать, что раньше ребенок или младенец находились в постоянном контакте со взрослыми. А сегодня в семье или в школе он скорее изолирован, что лишает его возможности общаться и способствует обеднению его средств выражения. Речь идет о преждевременной и очень долгой изоляции; ребенок будет финансово зависеть от семьи вплоть до 20 лет – а то и больше – пока не получит высшего образования. Тогда как раньше в двадцать лет можно было стать членом парламента.

Ф. Д.: В 16 лет Лаперуз уже командовал фрегатом! В 19 можно было пойти в армию. А не так давно, в 12 лет, окончив школу, подросток уже частично зарабатывал себе на жизнь.

Ф. Д.: По сути, такого понятия, как «молодой человек», не существовало. Человек был ребенком до тех пор, пока сам не обустроится. Первый период жизни, детство, проживалось в полной зависимости от женщин в доме, от кормилиц, а затем ты сразу становился маленьким взрослым. Каждый должен был сам проявлять инициативу. А в наше время между тем моментом, когда ребенок отрывается от юбки матери, и тем, когда он входит в общество, появляется школа.

Ф. Д.: А из-за проблем с успеваемостью, со вступительными экзаменами и т. д. обучение в школе усложняется и становится все дольше и дольше. И, кроме того, эти домашние задания. Знаете, это как участвовать в конгрессе: целый день вы слушаете, как кто-то выступает, а потом, представьте себе, вы возвращаетесь домой и вам еще три-четыре часа нужно работать. Можно сказать, что со всеми этими домашними заданиями ребенок целыми днями и неделями находится на заседании конгресса.

Ф. Д.: И родители тоже!

Ф. Д.: Да, потому что родители тоже обязаны вечером повторять уроки с детьми и проверять их домашнее задание, вместо того чтобы рассказывать им что-нибудь новое и интересное, вместо того чтобы разговаривать, смеяться, играть, танцевать. В Средние века так не жили. Кроме того, не существовало электрического света – был сумрак, из-за чего людям приходилось разговаривать, чтобы общаться. Очевидно, что мы не можем прийти к такому заключению, как необходимость вернуться назад. Тем не менее мы должны понять проблемы молодого поколения, которому принадлежит будущее человечества. Подумайте о молодом человеке или девушке, которые едут на мопеде, и в любом месте их могут остановить, чтобы проверить документы. Молодые люди действительно чувствуют себя так, как будто они живут во враждебном обществе, в котором взрослые постоянно следят за ними, контролируют их, читают им мораль. Нам нужно слушать детей, слушать, как они общаются между собой. Безусловно, благодаря этому мы поймем, что нужно делать. В наше время дети находятся в постоянном контакте с невежественными взрослыми, неспособными одарить ребенка тем богатством словарного запаса, которым раньше взрослые одаривали своих детей.

Ребенку нужно, чтобы ему дали название всего того, что его окружает: название одежды, частей тела, школьного класса. Но никакая «образовательная» программа в детском саду не начинается с того, чтобы дать ребенку названия предметов и существ, которые его окружают. А ведь умственные способности развиваются благодаря узнаванию слов, названий, которые даются всему, что можно увидеть, и отличают один предмет от другого. Именно благодаря различиям и значениям слов, а также благодаря обучению глаголам, которые определяют то, как взаимодействуют предметы относительно друг друга – именно благодаря этому развиваются умственные способности. Трагедия современной школы заключа-

ется в том, что дети, за исключением тех, кому словарный запас дает семья (а такие семьи встречаются все реже и реже), обнищают, они будут лишены символического и относительного мышления, и это помешает развитию и передаче их либидо, их желаний. В наше время нужно дождаться определенного, довольно позднего, возраста, чтобы научить ребенка тому или иному техническому, очень специализированному словарю определенной сферы, который в дальнейшем станет их собственным. И это почти что все.

¹ Пер. с фр. Ю.Э. Романовой под науч. ред. М.Н. Морозовой. Ориг. изд.: *Dolto F. Une conversation avec Philippe Ariès*. P.: France-Culture, Guinefort, 1977.

² В IV в. до н. э. в нем оказались заперты самнитами четыре римских легиона. Капитулировав, они были вынуждены безоружные и без лат пройти под «ярмом» (двумя воткнутыми копьями с третьим, положенным сверху). Такой ритуал считался крайней степенью унижения. «Пройти под кавдинским ярмом» зафиксировалось как обозначение очень сильного унижения. — *Примеч. ред.*

От истории детства к истории девочек и мальчиков:
гендерные аспекты в осмыслении теории Ф. Арьеса

Работа конференции «История детства как предмет исследования: наследие Ф. Арьеса в Европе и России», организованной РГГУ в 2009 году, убедительно продемонстрировала, что история детства в России стала реальностью и развивается в тесной связи с международными исследованиями в этой области знания. Хочу сказать несколько слов о прошлом, но больше – о настоящем и будущем.

1. Что открыл Филипп Арьес?

Главная заслуга Филиппа Арьеса в том, что он показал, что ребенок не является простым объектом воспитания, а детство – универсальной стадией онтогенеза, что детство имеет собственную историю. Для антропологов и фольклористов 1960-х годов это было не так уж ново. Что разные общества воспринимают, описывают и воспитывают своих детей неодинаково, антропологи знали давно, по крайней мере со времени книги Маргарет Мид «Взросление на Самоа» (1928). Но на европейские культуры это знание не распространялось. Антропологи имели дело преимущественно с бесписьменными народами, культура которых воспринималась как некая однозначная данность. Принципиальный мировоззренческий вывод подобных исследований сводился к тому, что *разные народы имеют разное детство*, поэтому сравнительные, кросс-культурные исследования могут помочь «нам» лучше понять и усовершенствовать нашу собственную педагогику.

Арьес показал, что *один и тот же народ может на протяжении своей истории иметь разные культуры детства*. Написанная в свободной эссеистской манере, но на солидной источниковедческой основе книга «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» освещает три главных круга вопросов:

1) эволюцию понятия и образа детства – периодизацию жизненного пути, осознание детства как особого социокультурного явления, историю детской одежды, игр и развлечений, целей и методов нравственного воспитания;

2) историю школьной жизни – возраста школьников, смены типов учебных заведений, происхождение одновозрастного школьного класса, эволюцию целей и методов дисциплинирования школьников, переход от дневной школы к системе интернатов и влияние всего этого на поведение детей и, наконец;

3) положение и функции ребенка в «старой» и «современной» семьях.

На конкретном историческом материале Арьес показал, что детство – не просто естественная и универсальная фаза человеческого развития, а понятие, имеющее сложное, неодинаковое в разные эпохи социальное и культурное содержание. Изучение истории детства требует сочетания объективной статистической информации, например, о динамике возрастного состава населения в целом, отдельных семейных групп, школьных классов и т. п. с качественными историко-культурными и психологическими данными.

С известной долей упрощения можно сказать, что Арьес был стихийным *конструктивистом*, который показал, как конкретная культура конструирует, или, говоря его словами, «открывает» феномен детства. Однако при этом нужно различать два автономных аспекта, которые сначала не были дифференцированы: 1) нормативный *канон*, представления о том, каким *должен быть* ребенок, и 2) *повседневную жизнь*, какими дети *фактически* являлись. Здесь есть свои терминологические трудности. Слова «ребенок» и «детство» чаще обозначают нормативный канон, тогда как слово «дети» описывает реальных мальчиков и девочек и их повседневные практики.

Работа Арьеса сразу же вызвала огромный интерес, но одновременно – острую полемику.

Наибольшие возражения вызвало отнесение «открытия детства» к строго определенному историческому периоду. Хотя почти все историки согласны с тем, что Новое время, особенно XVII и XVIII вв., ознаменовалось появлением нового образа детства, ростом интереса к ребенку во всех сферах жизни, более четким хронологическим и содержательным различием детского и взрослого миров и, наконец, признанием за детством автономной социальной и психологической ценности, слишком жесткие хронологические цезуры выглядят произвольными. Критики указы-

вали, что Арьеса и его последователей интересует не столько сам ребенок, «реальное прошлое детство», сколько социальные установки, отношение взрослых к детям и детству и все то, что сегодня принято называть дискурсом.

Нормативный образ ребенка и реальные социально-педагогические практики не могут быть однозначными и никогда и нигде не совпадают. Иконографические исследования уже в 1970-х годах показали, что средневековые художники, не говоря об античных, изображали детей не только как маленьких взрослых, но и достаточно реалистично.

«Открытие детства» не является чем-то однократным, разные общества и периоды лишь акцентируют такие стороны детского мира, на которые раньше не обращали внимания. Если Арьес относит «открытие детства» к началу Нового времени, то выдающийся советский литературовед Н.Я. Берковский (и не он один) ассоциирует это с культурой романтизма: «Романтизм установил культ ребенка и культ детства. XVIII век до них понимал ребенка как взрослого маленького формата, даже одевал детей в те же камзолчики, прихлопывая их сверху паричками с косичкой и под мышку подсовывал им шпажонку. С романтиков начинаются “детские дети”, их ценят самих по себе, а не в качестве кандидатов в будущие взрослые. Если говорить языком Фридриха Шлегеля, то в детях нам дана как бы этимологизация самой жизни, в них ее первослово... В детях максимум возможностей, которые рассеиваются и теряются позднее. Внимание романтиков направлено к тому в детях и в детском сознании, что будет утеряно взрослыми»¹.

Однако «детские дети» романтиков – такие же условные символы некоего идеального мира, как «счастливые дикари» XVIII в. В романтических произведениях фигурирует не реальный, живой ребенок, а отвлеченный символ невинности, близости к природе и чувствительности, недостающих взрослым. Культ идеализированного детства не содержал в себе ни грана интереса к психологии подлинного ребенка. Объективное изучение детства показалось бы романтику кощунственным, а взросление в этой системе взглядов выглядело скорее потерей, чем приобретением. Постулировав существование и самоценность мира детства, романтизм идеализировал его, превратив ребенка в миф, который последующим поколениям предстояло исследовать и тем самым развенчивать.

Расплывчатость понятия «детство», казавшаяся историкам 1960-х годов чем-то специфическим для Средневековья, при ближайшем рассмотрении оказалась общим свойством *всех* возрастных категорий во *все* времена². Возражения вызвало и утверждение Арьеса, что раннебуржуазная семья ограничивает свободу ребенка и усиливает суровость наказаний. Здесь напрашивается аналогия с популярной в то время теорией усиления в Новое время сексуальных репрессий (ее развивал известный французский историк Жан-Луи Фландрен, 1931–2001), которую подверг критике Мишель Фуко. Реальную степень свободы ребенка невозможно оценить без уточнения сферы и содержания подразумеваемой деятельности (каковы границы индивидуального выбора) и конкретных условий социализации (что именно ребенку разрешают или не разрешают и как материализуются те или иные запреты).

Но как ни обоснованна была эта критика, слово было сказано: *детство обрело историю*.

2. Как мы открыли Арьеса?

Знакомство российской публики с работами Арьеса имело два независимых друг от друга источника. С одной стороны, это были труды выдающихся медиевистов А.Я. Гуревича и Ю.Л. Бессмертного, а с другой – вашего покорного слуги, причем «открыли» мы его практически одновременно.

В знаменитой книге А.Я. Гуревича «Категории средневековой культуры»³ концепция Арьеса излагается без каких-либо критических замечаний. Ю.Л. Бессмертный позже посвятил ей специальный реферат и обстоятельный обзор историографии проблемы в целом⁴. Кстати, именно в процессе подготовки этой статьи (Юрий Львович мне специально звонил по этому поводу) было уточнено написание фамилии автора, которого мы с Гуревичем сначала называли «Ариесом».

В отличие от медиевистов, меня работы Арьеса интересовали не столько в контексте истории Средних веков, сколько в междисциплинарном плане. Мой интерес к истории детства, возникший уже в 1960-х годах, первоначально был связан с критикой так называемого пеленочного детерминизма, поэтому меня больше всего интересовало именно русское детство. Чуть позже, когда я занялся исторической социологией личности и проблемами моло-

дежи, эта проблематика приобрела дополнительную актуальность в контексте общей теории социализации. Помимо современной американской социологии, я прилично знал французскую и британскую литературу по истории семьи, исторической демографии, социологии и психологии родительства, психоистории (именно я познакомил советскую общественность с теорией Ллойда деМоза⁵; к сожалению, некоторые историки и педагоги восприняли ее недостаточно критично) и истории сексуальности, и во всех этих контекстах книга Арьеса, равно как и его работы о смерти, казалась мне важной. В русском издании моей «Социологии личности» (1967) Арьес еще не упоминается, но в расширенном немецком издании этой книги, датированном маем 1969 г., его концепция уже изложена⁶. По-русски этот текст, со ссылкой на французский первоисточник, воспроизведен в статье «Юность как социальная проблема»⁷, которая в СССР широко читалась, так что идеи и имя Арьеса стали известны не только историкам, но и социологам.

Социальная история детства казалась мне важным источником данных не только для общественных и гуманитарных наук, но и для психологии развития, которую у нас в те годы называли возрастной психологией. Возникли два вопроса: 1) как познакомить с новой проблематикой советских читателей и 2) как стимулировать аналогичные исследования у нас?

В 1977 г., преодолев определенное идеологическое сопротивление, мне удалось опубликовать русский перевод двух важнейших разделов книги Арьеса в сборнике «Философия и методология истории»⁸. Хотя этот сборник был опубликован с ограничительным грифом «Для научных библиотек», профессиональному читателю он был доступен. В 2000 г. не лишённые чувства юмора мошенники полностью перепечатали эту книгу от имени «Благовещенского гуманитарного колледжа имени И.А. Бодуэна де Куртенэ»⁹.

Значительно труднее оказалось инициировать научное изучение истории русского детства. Ознакомившись с историографией вопроса, я обнаружил, что этими сюжетами с дореволюционных времен у нас мало кто занимался всерьез, да и раньше ими интересовались не столько историки, сколько этнографы. Сначала я надеялся, что пробел смогут восполнить историки педагогики, но эта иллюзия быстро рассеялась: они занимались главным образом историей вырванных из социального контекста педагогических теорий; история воспитания, не говоря уже об истории детства, была для них слишком сложна. Потом думал о кооперации с ли-

тературоведами, даже советовался с Ираклием Андрониковым, не открыть ли по этим вопросам постоянный междисциплинарный семинар – ведь даже детские и юношеские годы наших классиков, за редкими исключениями, очень плохо изучены, но это тоже оказалось сложным. Это было очень досадно. После перевода фрагментов книги Арьеса, а затем и некоторых других статей на эти темы, молодой историк-русист, заинтересовавшийся этой проблематикой, мог бы немедленно приступить к работе, не нуждаясь даже в знании иностранных языков. Увы, ни молодых, ни старых историков-русистов, интересующихся тем, как жили наши предки, будучи детьми, и как воспитывали своих детей, в советское время не обнаружилось. Этнопедагогикой больше занимались в национальных республиках (особенно важны в этом плане работы Г.Н. Волкова¹⁰). Между прочим, никаких идеологических запретов тут не было, напротив, эта проблематика была и остается буквально золотым дном. Просто у советских историков России не было ни вкуса к социальной истории, ни необходимого для подобных занятий общенаучного кругозора, каким располагали, к примеру, востоковеды и медиевисты-западники.

Переход в Институт этнографии (1975) позволил мне поставить эту проблематику на другом, иноземном материале, инициировав серию исследований «Этнография детства», которые сразу же приобрели в стране популярность, причем не только в профессиональной среде. Это был своеобразный ход конем в тыл противника.

Однако изучение истории детства не может не быть междисциплинарным. В частности, культура детства неразрывно связана с исследованиями детского фольклора, как старого, так и современного. Это отлично разъяснила М.В. Осорина. Если раньше ученые смотрели на детство глазами взрослых, то теперь они пытаются перевернуть угол зрения, рассмотреть взрослый мир сквозь призму детского восприятия. «Включенное наблюдение и использование магнитофона позволили описать многие проявления детской традиции, остававшиеся раньше не замеченными. Живое доверительное общение с детьми заметно снимает ограничения взрослой цензуры, которая сохраняется даже при анонимных опросах с указанием только пола и возраста, если ответы учеников в классе собирают школьные учителя. Однако главная перемена была, конечно, связана с совершенно новой точкой зрения на детский фольклор в целом. Стало очевидно, что в качестве

носителя детского фольклора надо изучать не отдельно взятого ребенка, а детскую группу как целостный социальный организм. Именно здесь удовлетворяет ребенок растущие социальные потребности в общении, в информации, в эмоциональном контакте, в совместной деятельности». Открытие таинственного «племени» детей, живущего в мире взрослых по своим собственным законам, имело важные теоретические последствия. В частности, было доказано существование в любой культуре специфической «детской традиции», которая «включает в себя совокупность разнообразных форм активности детской группы, имеющих тенденцию повторяться из поколения в поколение детей и тесно связанных с половозрастными особенностями психического развития и характером социализации детей в рамках данной культуры»¹¹. Причем, в отличие от взрослых, у которых фольклорные традиции тесно связаны с аграрной средой, в промышленно развитых странах активными носителями современной детской традиции являются городские дети, а трансмиссия идет из города в деревню. Это значит, что и здесь присутствует историческое измерение.

Усилия этнографов и фольклористов повлияли и на профессиональных историков. В середине 1990-х годов в стране начались первые оригинальные исследования по изучению русского детства¹², частичным итогом которых является данная конференция, а в 1999 г. вышел полный русский перевод книги Арьеса.

3. Социальная история и историческая социология детства

Книга Арьеса привлекла к себе столь широкое внимание прежде всего потому, что она хорошо вписывалась во французскую традицию социальной истории, включая школу «Анналов», и была достаточно живо написана. Но научно-теоретический и дисциплинарный кругозор самого Арьеса был довольно ограниченным. Он не знал ни теоретической антропологии, ни кросс-культурных исследований, ни некоторых важных англоязычных исторических работ (кстати, многие англоязычные историки, внесшие значительный вклад в эту область знания, были специалистами именно по истории Франции).

Между тем под влиянием студенческой революции 1968 г. проблемы молодежи, а затем и детства, приобрели новое, более

острое политическое звучание, а концептуально на первый план вышла социология.

Вообще говоря, «социологизация» истории детства могла произойти и независимо от этих процессов, сугубо академически. Люди, прочитавшие труд немецкого социолога Норберта Элиаса (1897–1990) «О процессе цивилизации: Социогенетические и психогенетические исследования»¹³, не могли не заметить, что некоторые явления, которые Арьес связывал с «открытием детства», например изменение телесного канона, отношения к наготы, чувства стыдливости и т. д., возможно, были элементами более общего «цивилизационного процесса», который Элиас относил к началу Нового времени. Отсюда вытекала логическая необходимость включить историю детства в более широкий историко-антропологический и социокультурный контекст. Расширению общенаучного кругозора способствовали и современные события. Кризис школьного и университетского образования и связанные с ним студенческие движения протеста побудили ученых рассматривать молодежь не как объект социализации, а как фактор социального изменения (так называлась секция Всемирного социологического конгресса в Варне в 1970 г.). Это не могло не спроецироваться и на историю детства и юности. Социальный конструктивизм с характерным для него критическим отношением к «готовым» моделям социального поведения и акцентом на внутренней противоречивости любых структур дал этому философское обоснование. В частности, осуществленная Мишелем Фуко деконструкция «педагогизации» детской сексуальности неизбежно должна была распространиться и на другие социально-педагогические практики, которые историки воспитания привыкли считать «нормальными», постоянными, само собой разумеющимися.

Но прежде всего изменилось понимание современного детства. Если классическая антропология показала, что разным социумам присущи разные культуры детства, а Арьес – что сами эти культуры развиваются исторически, то социология 1980–1990-х годов установила, что в рамках одного и то же социума, в один и тот же период времени, существуют разные культуры детства. При этом на первый план выходят не столько антропологические и исторические, сколько социально-экономические вариации.

«Классические» социологи изучали проблемы детства попутно, в связи с какими-то другими сюжетами, в рамках социологии воспитания или социологии семьи. «Субъектные» аспекты и спе-

цифические социальные противоречия детства оставались при этом в тени. Международный проект «Детство как социальный феномен» Европейского Центра социальной политики под руководством датского социолога Енса Квортрупа¹⁴ стал поворотным пунктом создания новой парадигмы детства. Вместо привычной психологизации и педагогизации детства в центре этого проекта оказались социально-экономические, демографические и политические проблемы: детство как социально-демографическая группа, его место в социальной структуре и структуре населения; положение детства в системе взаимоотношений между поколениями; социография детства (данные демографической статистики о динамике детского населения); положение детей в семье; формы деятельности детей – их трудовая занятость, школьные занятия, досуг как «запланированная спонтанность» и т. д.; дистрибутивная справедливость – насколько велика и справедлива доля получаемого детьми общественного продукта, как он делится между разными поколениями; экономика детства – что дети получают от общества и каков их собственный вклад в экономическое развитие; правовой статус детей; отношения между государством, родителями и детьми; диалектика защиты детей и автономии детства. Например, запрещение детского труда может быть как способом защиты детей, так и способом их дискриминации, отрицания их права на труд. Еще яснее эта двойственность проявляется в законодательном регулировании детской сексуальности, когда защита детей от сексуальной эксплуатации взрослыми нередко оборачивается отрицанием и подавлением сексуальных чувств и потребностей самого ребенка.

Проект Квортрупа, реализованный в серии подробных национальных отчетов, способствовал дальнейшему развитию и институционализации социологии детства. Важным междисциплинарным, но по преимуществу социологическим изданием стал выходящий с 1994 г. «глобальный журнал исследований ребенка» «Childhood». Слово «глобальность» имеет в данном случае два значения. Во-первых, журнал стремится преодолеть европоцентризм, охватить все страны и континенты. Во-вторых, он является глобальным по своей тематике, рассматривая мир детства в самом широком социокультурном контексте, от психологии до архитектуры (например, в каком физическом и символическом пространстве живут и развиваются современные городские дети и как это влияет на их поведение и психику).

В 1998 г. в рамках Международной социологической ассоциации создан специальный Исследовательский комитет по социологии детства, тесно связанный с деятельностью исследовательских комитетов по социологии воспитания, семьи и молодежи, а также с ЮНИСЕФ.

Новые исследовательские вопросы вызвали к жизни и новую теоретическую рефлексию¹⁵. В отличие от традиционных психолого-педагогических исследований, которые в России до сих пор методологически привязаны к биологической парадигме онтогенеза, социология рассматривает детство не как природную данность, а как социальный конструкт, а детей – как соучастников (хоть и не всегда полноправных) социального процесса, имеющих свой собственный взгляд на мир, причем этот детский взгляд, а точнее – взгляды, требует к себе серьезного внимания. Существуют несколько специфически социологических парадигм изучения детства.

1. Рассмотрение детей как *особого «племени»* (tribal group) со своей культурой, языком, игровыми традициями и т. д. уходит идейными истоками в антропологию. Слово «племя» подчеркивает, что детская культура может быть бесписьменной и содержит в себе много архаических, непонятных взрослым, но тем не менее существенных элементов.

2. Дети как *социальное меньшинство*, аналогичное гендерным, расовым, социально-экономическим и этническим меньшинствам. Эта парадигма делает исследователей детства особенно чувствительными к проблемам социального неравенства и дискриминации.

3. Третья парадигма выдвигает на первый план проблемы *маркирования социального пространства детства* как признанного компонента всех социальных структур – где, как и в каком именно статусе дети участвуют в общественной жизни, как это сказывается на членении их жизненного пути и т. п.

4. Четвертая парадигма ставит во главу угла *изучение дискурсов*, производящих и видоизменяющих идею ребенка и детства: какие именно свойства при этом выделяются и подчеркиваются или, наоборот, замалчиваются, и как это, в свою очередь, влияет на психологию детей и их взаимоотношения со взрослыми.

Разумеется, ни одна из этих парадигм не является самодовлеющей, это просто разные углы зрения на один и тот же предмет. Главные общие черты современной социологической теории де-

тства – понимание ребенка как *социального субъекта* и признание *множественности* детства.

Социология детства выдвигает на первый план такие острые социальные проблемы, как бедность, беспризорность, преступность, наркомания, проституция и т. п. Изучение этих явлений неразрывно связано с поиском эффективных методов социальной интервенции, причем подчеркивается, что акцент на помощи и социальной интервенции не означает превращения ребенка в объект. Тем более что во внимании нуждаются не только дети, обездоленные на макросоциальном уровне, но и вполне благополучные дети. Не случайно социология детства выдвигает на первый план проблему прав ребенка¹⁶.

Отсюда – высокая востребованность добротной описательной *демографии и этнографии детства*, включая конкретное изучение детских и юношеских субкультур. Причем все эти вопросы сразу же проецируются в историю: были ли сходные проблемы раньше, в чем они заключались и как они решались?

Одна из фундаментальных слабостей новейших российских государственных проектов по преодолению насилия над детьми – совершенно неудовлетворительная источниковедческая база: ведомственная статистика, как правило, ненадежна, сделана наспех и по принципу «чего изволите», а фундаментальных независимых исследований попросту нет. Характерно, что в международных базах данных, кросскультурных исследованиях и метаанализах даже по такому старому вопросу, как телесные наказания, который оживленно дискутировался у нас с XVIII в., Россия практически отсутствует. В результате ответственные политические решения и законы подчас принимаются на основе заведомо неполных и нерепрезентативных данных.

4. От истории детства к истории мальчиков и девочек

Одна из важнейших инноваций современной истории детства – тесная связь с гендерными исследованиями, осознание необходимости изучения не «детства вообще», а повседневной жизни девочек и мальчиков.

На первый взгляд это абсолютно тривиально. Кто же не знает, что дети не бывают бесполовыми и что в традиционных обществах

мальчиков и девочек всегда воспитывали неодинаково? Тем не менее в первичных этнографических описаниях речь часто идет именно о детях вообще, и, чтобы понять, кто имеется в виду – мальчики или девочки, нужны специальные усилия. Иначе и не могло быть. Первыми этнографами, путешественниками и миссионерами были мужчины, в женские дома или на женскую половину дома их не допускали, они описывали преимущественно мальчиков, о девочках же говорили, если вообще говорили, вскользь. Едва ли не первой обратила внимание на девочек Маргарет Мид. Но если мы мало знаем о девочках, то и наши представления о мальчиках неизбежно будут односторонними.

Кроме того, важна определенная методологическая установка. Когда в конце 1970-х годов в ленинградской части Института этнографии начались полевые исследования этнографии детства, мне не раз приходилось «заворачивать» работы молодых ученых, которые описывали детские обряды и практики воспитания, не уточняя, о каком «ребенке» или «взрослом» идет речь, и напоминать авторам, что здесь наличествуют важные половые (слова «гендер» тогда еще было) вариации. Эти аспиранты и молодые научные сотрудники сами принадлежали к соответствующим народам Кавказа, Сибири или Средней Азии и изначально знали эти различия гораздо лучше меня, но именно поэтому им не приходило в голову над ними задумываться, они казались само собой разумеющимися. Те же проблемы присутствуют и в письменных источниках.

Гендерная сегрегация – одновременно факт истории культуры и индивидуального развития. Как известно, мальчики исторически обособляются и приобретают собственную культурную нишу раньше, чем девочки. Уже Арьес чувствовал наличие здесь проблемы. В главе о детской одежде он писал, что «мальчики – первые дети, выделенные в особую категорию», что «восприятие детства как отдельного мира проявляется сначала в пользу мальчиков», «обособление детства долгое время ограничивается мальчиками»¹⁷. Это верно не только для одежды, но и для всего остального.

В последнее время в науках о человеке быстро нарастает интерес к изучению мальчиков и мальчишества как особого социокультурного и психологического феномена¹⁸. «Мальчишество» (boyhood studies) заявило о себе как об автономной предметной области историко-антропологических исследований совсем недавно, в начале XXI столетия, на основе развития, с одной сторо-

ны, истории и антропологии детства, а с другой – исследований мужчин (men's studies) и гендерных исследований.

Как всегда, в основе научно-теоретического интереса лежат заботы практического порядка. Постепенная, но закономерная утрата мужчинами социальной гегемонии выявила некоторые ранее скрытые слабости «сильного пола», причем наиболее уязвимой группой в его составе оказались несовершеннолетние мальчики, подростки и юноши. Мальчики больше болеют, хуже учатся, чаще совершают преступления и рискованные поступки. Мальчиков иногда называют «забытыми детьми», но они все чаще напоминают о себе актами насилия, вандализма, политического экстремизма. Учителя, родители и политики всего мира бьют тревогу по этому поводу.

Отчасти это выглядит просто консервативной реакцией на феминизм, но тут есть реальные проблемы. Недаром их поднимают не столько идеологи, сколько женщины-матери.

Озабоченность общества положением и судьбами мальчиков стимулирует не только многочисленные публикации в СМИ, но и научные исследования. Хотя все дружно говорят о катастрофической недооценке «мальчишеской» проблематики, ее библиография исчисляется многими сотнями статей и книг. Самая подробная современная библиография о мужчинах¹⁹ содержит целый большой раздел «как вырастают мужчины», включающий рубрики «мальчики и маскулинность», «школьное обучение мальчиков», «мужчины-учителя и социальные работники», «матери и сыновья», «гендер и образование», особые разделы посвящены отцовству и «работе с мальчиками», есть даже рубрика «книги для мальчиков». В Интернете с 2005 г. существует созданный голландским антропологом Дидериком Ф. Янсеном специальный библиографический сайт «Мальчиковедение», насчитывающий 2448 названий книг, статей и докладов²⁰. С 2007 г. под редакцией Майлса Грота и Дидерика Янсена выходит междисциплинарный журнал по изучению мальчишества «THYMOs: Journal of Boyhood Studies».

Практические вопросы переплетаются с научно-теоретическими. Оказывается, мы плохо знаем, что такое «мальчик» и «мальчишество». Хотя почти (говорю «почти» не потому, что знаю исключения, а просто из осторожности, потому что исключения бывают всегда и во всем) во всех древних обществах существовала жесткая гендерная сегрегация, она не всегда формулирова-

лась четко. Слова «мальчик» и «ребенок» нередко употреблялись как синонимы.

Русское слово «мальчишество» не является научным термином и обозначает просто некие приписываемые мальчикам, а порой и взрослым мужчинам свойства – детскость, незрелость, отвагу, легкомыслие. Английское *boyhood* и немецкое *Knabenschaft* – понятия более серьезные. Они подразумевают не столько индивидуальные свойства, сколько социально-культурный, одновременно возрастной и гендерный, статус ребенка мужского пола.

Половозрастные категории в разных языках существенно различны, а этимология слова «мальчик» и близких к нему слов сложна и противоречива²¹. Однако в ней всегда присутствуют три оппозиции:

- 1) возрастная – невзрослый,
- 2) статусная – несамостоятельный,
- 3) гендерная – не девочка.

Историко-социологическое и антропологическое изучение мальчишества предполагает выделение по крайней мере трех автономных аспектов:

1) *положение мальчиков в обществе*, их социальный статус, типичные формы жизнедеятельности, отношения со взрослыми, институты и методы воспитания и т. д.;

2) *образы мальчиков* в культуре и массовом сознании, соционормативные представления об их возрастных свойствах, критериях зрелости и т. п.;

3) собственно *мальчишеская культура*: внутренний мир мальчиков, их язык, направленность интересов, игры, общение друг с другом, восприятие взрослого общества, фольклор и т. д.

В пользу выделения мальчишества как особого социокультурного проекта со своими транскультурными универсалиями и стадияльно-историческими особенностями говорят данные культурной антропологии. В большинстве изученных человеческих обществ мальчики имеют:

- 1) особый, отличный от девочек, социальный статус;
- 2) специфические цели и задачи социализации;
- 3) связанные с ними нормативные ожидания;
- 4) особый круг социализаторов (агентов социализации);
- 5) характерные именно для мальчиков формы вертикальной (мужские дома) и горизонтальной (общество однополых сверстников) гендерной сегрегации;

6) обряды перехода и инициации;

7) особые дисциплинарные практики, поощрения и наказания.

Некоторые особенности поведения мальчиков имеют, по-видимому, биолого-эволюционные предпосылки. Согласно теории известного американского эволюционного психолога Дэвида Гири²², у мальчиков ниже, чем у девочек, порог формирования социальных связей друг с другом: чтобы сотрудничать, им не нужно испытывать друг к другу индивидуальную симпатию; социальные связи между мальчиками легче формируются в ситуациях, предполагающих межгрупповое соперничество, чем в несоциальных стрессовых ситуациях; для мальчиков типичны более высокие уровни кооперативного и аффилиативного (связанного с групповой принадлежностью) поведения по отношению к большому числу членов своей группы (in-group), чем для девочек; проще говоря, мальчишеские группы больше девчоночьих; мальчики обнаруживают более высокую толерантность к внутригрупповым конфликтам, чем девочки; частные межличностные конфликты не разрушают единство мальчишеской группы, как это происходит у девочек; соперничающие группы мальчиков имеют более высокую и эффективную ролевую дифференциацию, чем аналогичные группы девочек, что способствует их большей автономии от взрослых.

В том же направлении указывает и психология развития. Ведущий авторитет по вопросам гендерного развития Элинор Маккоби²³, обобщая имеющиеся эмпирические данные, полагает, что на протяжении большей части детского возраста существует не одна, а *две культуры детства*, мальчишеская и девчоночья. Гендерная сегрегация и связанная с нею гомосоциальность (предпочитаемое общение с себе подобными) осуществляются не только и не столько родителями и воспитателями, сколько самими детьми, независимо от предписаний взрослых и даже вопреки им.

До двух лет гендерные предпочтения у детей еще не особенно заметны, хотя уже 14-месячные дети легче общаются с ровесниками своего пола. Явное игровое предпочтение однополых сверстников появляется на третьем году жизни, сначала у девочек, потом у мальчиков. К пяти годам эти предпочтения уже определенно установлены: дети, особенно мальчики, определенно предпочитают играть с детьми своего пола и активно сопротивляются усилиям родителей и воспитателей, заставляющих их играть с детьми противоположного пола. Это проявляется не только в специфически

девчоночьих («дочки-матери») и мальчишеских («казаки-разбойники»), но и в гендерно-нейтральных играх.

С возрастом гендерная сегрегация усиливается. По данным лонгитюдного исследования Элинор Маккоби и Кэрол Джеклин²⁴, у детей четырех с половиной лет однополые игры встречаются втрое чаще разнополых, а в шесть с половиной лет их соотношение выглядит как 11:1. Между восьмью и 11 годами мальчики и девочки почти все время играют отдельно друг от друга, причем начиная с четырех лет эту сегрегацию иницируют и поддерживают прежде всего мальчики, осуждая и высмеивая тех детей, которые эти границы нарушают.

Эти тенденции являются кросскультурными. Сравнение социального поведения детей 10 разных культур Африки, Индии, Филиппин, Мексики и США показало, что трех–шестилетние дети проводят с детьми своего пола две трети, а шести–десятилетние – три четверти игрового времени²⁵. Так же выглядит сравнение общения детей в США, Швейцарии и Эфиопии²⁶. В российском детском саду 91% детских избирательных контактов приходится на детей своего и только 9% – противоположного пола; однополыми были 75% всех игровых объединений и 91% устойчивых детских групп²⁷. Маленькие мальчики чаще смотрят на мальчиков, чем на девочек, и наоборот²⁸. Интересные этнографические данные о гендерных особенностях детских игр и игрушек приводит И.А. Морозов²⁹.

Игровая дивергенция и разные стили общения способствуют тому, что мальчики и девочки формируют разные типы первичных и вторичных групп. Мальчишеские группы выглядят более сплоченными, в них строже соблюдается принцип гендерной сегрегации: «девчонкам вход воспрещен». Во всех спорных вопросах мальчики апеллируют исключительно к мнению других мальчиков, подчеркнуто игнорируя девочек. Мальчишеские группы значительно больше девчачьих отделены и автономны от взрослых. У них более стабильное групповое членство, причем рискованные приключения и нарушение установленных взрослыми правил служат средством сплочения и формирования групповой солидарности. Нарушение «внешних» правил и одновременно неукоснительное подчинение нормам собственной «Мы-группы» – одно из самых универсальных свойств маскулинности.

Систематический анализ новейшей психологической литературы об особенностях общения мальчиков и девочек с ровесника-

ми³⁰ показывает, что мальчики, по сравнению с девочками, чаще взаимодействуют друг с другом в составе больших игровых групп, с четко выраженными властными иерархиями; чаще участвуют в силовой возне и соревновательных играх; больше склонны подчеркивать значение собственного интереса и доминирования; больше подвержены непосредственной физической и словесной виктимизации со стороны сверстников; чаще реагируют на стресс юмором; получают меньше эмоциональной поддержки от своих друзей. Некоторые из этих особенностей с возрастом усиливаются.

Выделение междисциплинарной области «мальчиковедения» не требует создания новых «логий» или «гитик» с последующими спорами о «предметах» и «границах». Границы вообще устанавливают и охраняют пограничники и милиционеры, тогда как ученые и путешественники предпочитают их нарушать и разрушать. Но если возможна история мальчишества, то должна быть и история девочек? Теоретически и политически – несомненно, но практически сделать это трудно. Маргарет Мид – не единственный антрополог, чьи исследования детства имели выраженный «женский» пафос. Яркий отечественный пример – работы Т.А. Бернштам о русской деревенской культуре³¹. Но столь же богатых письменных и иконографических источников о положении и культуре девочек, как о мальчиках, в России до XVII–XVIII вв., пожалуй, не найдешь. Так что вместо отдельного «мальчиковедения» лучше выстраивать гендерную историю детства в целом.

5. Ученичество – мостик между семьей и школой?

Расширение проблематики междисциплинарных исследований детства предполагает и обогащение их понятийного аппарата. Говоря о детстве, мы привыкли традиционно фиксировать главное внимание на двух институтах – родительской семье и школе. На их взаимодействии сосредоточивает свое внимание и Арьес. Но такой подход весьма ограничен. Прежде всего, нуклеарная семья существовала не всегда, да и социализация детей, особенно мальчиков, практически никогда не замыкалась ее рамками. Как гласит африканская пословица, «чтобы вырастить ребенка – нужна деревня». Внесемейные факторы социализации многообразны. Вертикальная социализация, трансмиссия культуры и опыта от

старших к младшим, подразумевает участие близких родственников и соседей, тогда как горизонтальная социализация, особенно важная для мальчиков, предполагает общество сверстников. Еще один важный институт, возникший задолго до появления школы и в то же время автономный от семьи, о котором напомнил в своей последней книге В.Г. Безрогов, ученичество:

Ученичество заняло в традиционном обществе важную нишу между семьей (общиной) и возникавшей школой. Эта ниша появилась в связи с углублявшимся разделением труда, проходившим в направлении усиления роли индивидуального ремесла в структуре общества. Парадигма обучающего и обучаемого как учителя и ученика, действующих в рамках ученичества, была наиболее органична в мировоззрении и деятельности жителей древних обществ. Традиции общемировоззренческого ученичества, когда ученик вместе со знаниями принимает волю и образ жизни учителя, они стремились продолжить и после возникновения института школы по преимуществу вне школы и параллельно ей, сохранив древнее ученичество как *послушание* ученика и учителя. Личные отношения между наставником и учеником играли в ученичестве системообразующую роль, школа же опиралась на обезличенный стандарт необходимых для широкого распространения общих знаний³².

Если не сводить ученичество к передаче *знаний*, а включить сюда также *верования* – в древности эти моменты были неразрывны, – то для мальчиков этот институт окажется практически универсальным, архетипическим. Это своеобразное «символическое отцовство» зачастую было культурно и психологически даже более значимым, чем физическое отцовство, основанное прежде всего на власти.

При изучении данного феномена, возможно, пригодится старая идея Ю.М. Лотмана о множественности культурных *кодов*, посредством которых общество передает накопленный опыт следующим поколениям. В одних обществах обучение культуре осуществляется преимущественно путем *индивидуального примера*, а в других – путем усвоения системы более или менее *общих правил*³³. Так как первый тип обучения является более личным, преданность учителю в этом случае нередко оказывается даже важнее, чем верность его учению. Лотман иллюстрировал это курдской поэмой XIV в., излагающей принципы суфизма. Согласно этой легенде престарелый благочестивый шейх Санан, влюбив-

шись в прекрасную армянку, отрекся от Корана, стал пить вино и пасти свиней. Пятьсот суфиев, учеников шейха, оскорбленные его поведением, с плачем покинули учителя. Но когда они явились к некоему «главе пророков», тот не одобрил их поступка, сказав, что ради учителя им следовало отречься от учения, даже если бы они сами при этом погибли. Противоположный полюс представляет формула «Платон мне друг, но истина дороже» и древнеримское *Pereat mundus*.

Но, может быть, культурный код зависит также от содержания передаваемых ценностей? Возможно, и современный всеобщий плач по исчезнувшему мужчине-воспитателю, без участия которого никогда не вырастали «настоящие мальчики», обусловлен не только феминизацией школы, но и тем, что этот институт по самой сути своей не допускает индивидуализации отношений? Как сказал Георг Кристоф Лихтенберг, «школьный учитель и профессор выращивают исключительно виды, а не индивидов»³⁴. Институциональный контекст социализации и ее духовное содержание – вещи разные. Как бы то ни было, эта тема заслуживает серьезного теоретического, причем обязательно междисциплинарного, обсуждения.

¹ Берковский Н.Я. Романтизм в Германии. Л., 1973. С. 42–43.

² См.: Кон И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. М.: Наука. Глав. ред. вост. лит., 1988. С. 93–100.

³ Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1972. С. 278–279.

⁴ Бессмертный Ю.Л. Ариес Ф. Ребенок и семья при Старом порядке; Дети и общество в средние века: Обзор // Идеология феодального общества в Западной Европе: проблемы культуры и социально-культурных представлений средневековья в современной зарубежной историографии. М.: ИНИОН, 1980.

⁵ Кон И.С. Этнография детства: историографический очерк // Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / Отв. ред. И.С. Кон. М.: Наука. Глав. ред. вост. лит., 1983. С. 37–42.

⁶ Kon I.S. Soziologie der Persönlichkeit. Berlin: Akademie Verlag; Köln: Pahl Rugenstein Verlag, 1971. S. 165–166.

⁷ Кон И.С. Юность как социальная проблема // Общество и молодежь. 2-е изд., доп. и перераб. / Сост. В.Д. Кобецкий. М.: Молодая гвардия, 1973.

⁸ *Ариес Ф.* Возрасты жизни // *Философия и методология истории: Сб. ст. / Общ. ред. и вступ. ст. проф. И.С. Кона.* М.: Прогресс, 1977. С. 200–211, 216–244.

⁹ *Философия и методология истории.* Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна Де Куртенэ, 2000 (Сер.: Корпус гуманитар. дисциплин).

¹⁰ *Волков Г.Н.* Этнопедагогика. Чебоксары, 1974.

¹¹ *Осорина М.В.* О некоторых традиционных формах коммуникативного поведения детей // *Этнические стереотипы поведения / Отв. ред. А.К. Байбурин.* Л.: Наука, 1985. С. 52–53, 51.

¹² См.: *Кошелева О.Е.* «Свое детство» в Древней Руси и России эпохи Просвещения. М.: УРАО, 2000; КАКОРЕЯ. Из истории детства в России и других странах: Сб. ст. и материалов (Тр. семинара «Культура детства. Нормы, ценности, практики». Вып. 1). М.; Тверь: РГГУ, 2008.

¹³ *Элиас Н.* О процессе цивилизации: Социогенетические и психогенетические исследования. М.; СПб.: Университет. книга, 2003. Книга Элиаса, первоначально изданная по-немецки в 1939 г., вплоть до 1970-х годов оставалась незамеченной, но затем приобрела популярность.

¹⁴ *Quotrup J.* Childhood as a Social Phenomenon // *An Introduction to a Series of National Reports. Eurosocal Reports. Vol. 36.* Vienna, 1991.

¹⁵ См.: *Quotrup J., ed.* Childhood Matters. Aldershot, 1994; *James A., Jencks C., Prout A.* Theorizing Childhood. L.: Polity press, 1999.

¹⁶ *Щеглова С.Н.* Социология прав детей в России: новый век, новые проблемы, новые перспективы. М.: Социум, 2001.

¹⁷ *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Уральск. ун-т, 1999. С. 68, 70.

¹⁸ См.: *Кон И.* Мальчик – отец мужчины. М.: Время, 2009.

¹⁹ *Flood M.* The men's bibliography: a comprehensive bibliography of writing on men, masculinities and sexualities, compiled by M. Flood. 16th ed., 2007. Home URL: <http://mensbiblio.xyonline.net/>.

²⁰ *Janssen D.F.* Boyhood Studies: A Bibliographic Exploration. Nijmegen, The Netherlands. <http://www.boyhoodstudies.com>.

²¹ *Lieberman A.* The etymology of English boy, beacon, and buoy // *American Journal of Germanic Linguistics and Literatures.* 2000. Vol 12. P. 201–234; *Janssen D.F.* BOY – Linguistic Anthropological Notes // *THYMOS: Journal of Boyhood Studies.* Vol. 1. № 1. Spring 2007. P. 43–67.

²² *Geary D.C., Byrd-Craven J., Hoard M.K., Vigil J., Numtee C.* Evolution and development of boys' social behavior // *Developmental Review.* 2003. Vol. 23. P. 444–470.

²³ *Maccoby E.E.* The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1998.

²⁴ *Maccoby E.E., Jacklin C.N.* Gender segregation in childhood // Reese H., ed. *Advances in Child Behavior and Development*. N. Y.: Academic Press, 1987.

²⁵ *Whiting B.B., Edwards C.P.* *Children of Different Worlds: the Formation of Social Behavior*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1988.

²⁶ *Omark R.D., Omark M., Edelman M.* Formation of dominance hierarchies in young children // Williams R.T., ed. *Psychological Anthropology*. The Hague: Mouton, 1973.

²⁷ *Репина Т.А.* Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду // *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 62–69.

²⁸ *Слободская Е.Р., Плюснин Ю.М.* Внутригрупповые механизмы социализации детей раннего возраста // *Вопросы психологии*. 1987. № 3. С. 50–57.

²⁹ *Морозов И.А.* Игровые сообщества: гендерный аспект // *Этнографическое обозрение*. 2006. № 4. С. 69–84.

³⁰ *Rose A.J., Rudolph K.D.* A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys // *Psychological Bulletin*. 2006. Vol. 132. P. 98–131.

³¹ *Бернштам Т.А.* Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX – начала XX в. Половозрастной аспект традиционной культуры. Л.: Наука, 1988.

³² *Безрогов В.Г.* Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М.: Памятники истор. мысли, 2008. С. 435–436.

³³ *Лотман Ю.М.* Проблема «обучения культуре» как ее типологическая характеристика // *Тр. по знаковым системам*. V. Тарту: ТГУ, 1971. С. 167–176.

³⁴ *Лихтенберг Г.К.* Афоризмы. М.: Наука, 1965. С. 162.

«Столетия детства» Арьеса
в историографическом контексте¹

В данном исследовании я рассматриваю в контексте всего исторического наследия Филиппа Арьеса его работу «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» (1960), известную в американском издании как «Столетия детства» (1962)². «Столетия», которые он опубликовал в возрасте 46 лет, появились в середине его исследовательской деятельности, которая охватила период с начала 1940-х до начала 1980-х годов. Целостный взгляд поможет нам понять, почему он написал «Столетия» именно так, а не иначе, и разобраться в произведенном этой книгой воздействии.

Те, кто изучают работы Арьеса, иногда характеризуют его как «белую ворону», историка, бросающегося в глаза своим интеллектуальным нонконформизмом. Он и вправду был независим в интеллектуальном плане, что вдохновило его на поиски нового направления в научных исследованиях. Однако его работы легко можно соотнести с двумя известными историографическими традициями, между которыми он и колебался на протяжении своей взрослой жизни.

Первой была «Аксьон Франсез» (*Action Française*, Французское действие), литературное движение начала XX в., которое стремилось возродить прекрасные традиции французской художественной литературы, чтобы подтвердить верность давнишним воспоминаниям о старой Франции – стране королей и их придворных, и исчезающего культурного мира, которым они правили.

Второй была школа «Анналов», кружок историков, сложившийся во время межвоенного периода, который проводил кампанию в поддержку методологически точного подхода к социальным и культурным основам истории. Публикуя свои работы в одноименном научном журнале, это новое движение французской историографии завоевало интеллектуальный престиж во Франции

после Второй мировой войны, и его считают самым новаторским в написании исторических трудов во Франции XX в. Сторонники школы «Анналов» обосновались в Высшей школе социальных наук (L'École des hautes études en sciences sociales – EHESS), которая с тех пор является основным научно-исследовательским центром по поддержке их международного ученого сообщества.

Следовательно, вопрос не в том, как рассматривать своеобразный подход Арьеса к истории, а в том, как он осуществил свое интеллектуальное путешествие от одной четко определенной историографической традиции к другой³. Разгадка этого перехода кроется в оригинальности его исследования о тайнах семейной жизни на протяжении столетий, на которое его вдохновил опыт работы учителем в вишистской школе во время Второй мировой войны. «Столетия детства» – результат его более ранних исследований о демографических причинах изменения отношения к сексу в браке в период раннего Нового времени.

«Столетия детства»: тезисы Арьеса

«Столетия детства» – это не только самая знаменитая книга Арьеса. Это еще и текст, который ознаменовал его переход от узкого интеллектуального круга «Аксьон Франсез», имеющего ограниченную аудиторию, в более влиятельные академические круги движения школы «Анналов» с его последователями по всему свету.

Мне не нужно полностью повторять весь тезис о детстве и семейной жизни, который Арьес выдвигал в «Столетиях»⁴. Он давал толкование тому, как ребенок выходит из периферии и постепенно становится центром внимания семьи на протяжении раннего Нового времени – приблизительно с середины XVI до конца XVIII в. В ходе истории мнение семьи о себе незаметно менялось. Тезис Арьеса включает в себя три смелых постулата.

Во-первых, семья, которая традиционно понималась как генеалогическая единица, была в течение раннего Нового времени переосмыслена как единство, основанное на близости и привязанности. Эта разница обнаружилась в изменении отношения к воспитанию детей в семье. Развитие семейных отношений, в центре которых до сих пор был престиж семьи и ее общественные функции, стало концентрироваться на эмоциональной составляющей, на сфере личной жизни, оторванной от общества в целом.

Во-вторых, в центре этой переориентации лежало изменение отношения к сексуальности и планированию семьи. Контроль над рождаемостью среди знатных женатых пар начал практиковаться широко, хоть и тайно, с XVII в. Более частое применение контрацептивных средств говорило о негласном желании супругов контролировать свою судьбу, об отказе от неотвратимости бесконечной беременности в пользу планирования семьи. Тайное соглашение супругов о применении противозачаточных средств может трактоваться как первое проявление эмансипации женщин в рамках семейной жизни. Чтобы доказать это, Арьес предложил свидетельства снижения рождаемости во Франции в XVII–XVIII вв. Необузданный физиологический порыв был сдержан, чтобы послужить культурному идеалу – улучшению качества семейной жизни как для родителей, так и для детей. Семьи, которые приняли эту современную установку, стали более маленькими, закрытыми и заботящимися об эмоциональном состоянии своих детей. Эта тенденция со временем привела от традиционной семьи, которая понимается как сеть родственных связей, расширяющаяся до большей группы людей, к современной семье, которая понимается как сосредоточенная на себе нуклеарная единица.

В-третьих, историческое появление нежной любящей семьи повлекло большие культурные изменения, основанные на «скрытой эмоциональной революции», которая поддерживала личностное развитие и эмоциональное удовлетворение – что было названо философами XVIII в. «поисками счастья». Любящая семья появилась из паутины тесных взаимоотношений в нуклеарной семье. Усиливающаяся любовная привязанность в «браке, перед заключением которого будущие супруги договариваются о количестве детей и условиях развода» (суть в том, что супруги должны быть не только любовниками, но и друзьями), привела к возникновению чувства ответственности за индивидуальное развитие ребенка. Следовательно, идея Арьеса о современной семье касается не просто любви родителей к своим детям, а скорее направления родительских чувств в определенное русло таким образом, чтобы самостоятельность их отпрысков по мере взросления повышалась. В ходе истории в пестроте отношений к смыслу семейной жизни современный идеал социальной дисциплины (social-discipline) начал соперничать с традиционным идеалом общительности (sociability).

Влияния, которые способствовали формированию понятия семьи у Арьеса

Сначала я рассмотрю влияния на Арьеса, которые подготовили почву для его новой исторической концепции семейной жизни.

Интерес Арьеса к истории был основан на его любви к собственному семейному наследию. Он был родом из традиционалистской семьи, почитающей своих предков, многочисленные ветви своего генеалогического древа, широкую сеть родственных связей. Все вместе сочеталось с ностальгией по образу жизни, который уходил в прошлое. В семье Арьеса были богатые буржуа с юго-запада Франции и заморские аристократы – владельцы плантаций в Вест-Индии. Они были католиками по вере, роялистами по политическим убеждениям, а что касается семейных отношений – приверженцами жизни большими семьями⁵. Семья, которую Арьес описывает в «Столетиях», похожа на ту, в которой он родился. Это было наследием, которое сам Арьес очень высоко ценил. Это источник его вдохновения в изучении появления в истории современной семьи⁶.

Традиционалистская позиция Арьеса на социальную жизнь была подкреплена его опытом обучения в Сорбонне в середине 1930-х годов. Он стал активным членом молодежной части организации «Аксьон Франсез». Публиковал свои первые сочинения в качестве журналиста студенческой газеты «L'étudiant français». Взгляды, прослеживаемые в его колонке, были типичными для неороялистского молодежного движения того времени. Он быстро заводил крепкие знакомства в этой среде, которые поддерживал на протяжении всей своей жизни⁷. Для него верность друзьям расширяла индивидуальность, которую он ценил в семейных отношениях⁸. Первые публикации Арьеса выдержаны в традиции неоконсерватизма. Как и его товарищи, он высоко чтит литературного критика и правого политического активиста Шарля Морраса⁹; он вспоминал, что Жак Бенвиль, неофициальный наставник неороялистской историографии, во времена ранней юности Арьеса был его проводником по тайнам французской истории¹⁰. Хотя вскоре Арьес отошел от политически окрашенных теорий Бенвиля, всю свою жизнь он продолжал высоко ценить склонность этого старомодного историка с широким размахом рассказывать о многих веках сразу в противоположность тенденции современных ученых к узкой специализации. Последовав примеру этих на-

ставников, он начал преподносить себя как «писателя», что было подкреплено во время режима Виши, когда он получил поддержку выдающегося писателя Даниэля Алеви и стал посещать его салон¹¹.

Последние годы учебы Арьеса в университете были отмечены разочарованием, которое стало решающим для его будущего как историка. В 1939 и потом в 1941 г. он провалил аттестационный экзамен для допуска к преподаванию в высших учебных заведениях, тем самым его желание стать профессором университета было сорвано. По иронии судьбы, это разочарование можно рассматривать как благоприятное падение, которое заставило его выбрать другой путь, на котором история стала серьезным призванием, а не профессиональной карьерой.

Режим Виши в формировании Арьеса

Время правления Виши (1940–1944) имело большое значение в концепции Арьеса. С самого начала он симпатизировал провозглашенным его правительством политической децентрализации и восстановлению культурных связей с традициями старой Франции. В то время он сотрудничал со своим друзьями из Сорбонны в совместных публикациях, поднимавших серьезные литературные и исторические вопросы с таким тонким политическим подтекстом, которого достаточно было для того, чтобы избежать замечаний немецких цензоров¹². Вкладом Арьеса в общие старания стала книга о французских региональных традициях, в которой он дал научное обоснование позиции, которая, как представляло правительство Виши, стала бы идеалом для будущего Франции как европейской страны, потерявшей независимость и находившейся под подчинением Германии¹³.

Хотя позже он это отрицал, судя по всему, при режиме Виши Арьес с заметным энтузиазмом относился к рискованным мероприятиям в сфере образования¹⁴. Он некоторое время преподавал в Национальной школе высших кадров в Шапель-ан-Серваль (Ecole nationale des cadres supérieurs; La Chapelle-en-Serval), к северу от Парижа, обеспечиваемом правительством специальным училище для творцов образовательной политики, целью которой было восстановить психологическое и моральное состояние французской молодежи после внезапного военного поражение-

ния в 1940 г.¹⁵ Опыт преподавания дал Арьесу возможность лично познакомиться со студентами из рабочего класса, с которыми он иначе никак бы не познакомился. Он твердо придерживался предписанного учебного плана, который был направлен на внушение студентам идей гражданского долга и укрепление силы характера. А в свободное время его беседы со студентами касались проблем их повседневной жизни. Молодые люди рассказывали ему о том, как любовь вне брака разрушила их жизни, — о проблемах, которые были вызваны их добрачными сексуальными связями, ответственностью за беременность их девушек, походами в нелегальные клиники абортот. Арьес признавал, что такое поведение, казалось бы, подтверждает опасения правительства Виши о разрушающейся непорочности семейной жизни французов¹⁶. Более того, он был поражен тем, как мало его студенты знают о своих корнях по сравнению с тем, как много он знал о своих предках.

Я не имею в виду, что Арьес был моралистом в том, что касалось сексуальных нравов. В конце концов, кто знает о культурных последствиях сексуальности, если на них лежит пелена секретности, которая скрывает информацию о сексуальности человека? Разговоры Арьеса со студентами открыли ему глаза на то, что происходит в сфере приватности, о которой так редко говорили в его собственной социальной среде. Эти обсуждения вызвали в его сознании те вопросы о личной жизни, которые никогда до этого не изучались историками. Сначала он назвал эту сферу «техниками жизни»¹⁷. Это была обширная, тогда не изведанная область общественной культуры, на которую ее историческое знание могло пролить свет.

Арьес отошел от занятий исключительно темами высокой культуры, присущей «Аксьон Франсез», и занялся изучением отношения обычных людей к проблемам их повседневной жизни. В этом исследовании привычек человеческого разума и заключалась его уникальность как историка. Филипп на протяжении всей жизни ищет теперь ответ на вопрос, который он назвал «историей ментальностей». Тема детства и семьи стала основной в его исследованиях¹⁸.

Во время правления Виши Арьес нашел укромное убежище, в котором можно было проводить исторические исследования. В 1942 г. он ушел из Школы высших кадров в Шапель-ан-Серваль и устроился архивариусом в центре документации компании по пе-

ревозке тропических фруктов и продукции из них¹⁹. Из-за войны торговля с зарубежными странами была приостановлена, и у него появилось время заняться своим исследованием демографии раннего Нового времени в надежде раскрыть секреты частной семейной жизни. Полученные сведения столкнулись с существовавшей тогда неонаталистской популяционной теорией, которая считала тенденцию к небольшим семьям признаком биологического вырождения. Детально рассмотрев огромное количество материалов по переписям населения во Франции в XVIII в., Арьес заключил, что снижение уровня рождаемости детей в супружеских парах объясняется сознательным выбором, а не биологическим вырождением, в чем многие правые политики видели причину внезапного поражения Франции²⁰. Чтобы придать своим неомальтузианским доводам некую популярность, он упомянул письма мадам Франсуазы де Севинье, которая в середине XVII в. давала советы своим друзьям о том, как освободиться от груза и опасности нежелательной беременности²¹.

Выводы Арьеса были достаточно интересны для того, чтобы привлечь внимание демографов из Национального института демографических исследований (*Institut national d'études démographiques*—INED). Эта организация тоже была основана при режиме Виши²². INED был исследовательским институтом, который поддерживало государство. Он был основан Алексисом Каррелем, знаменитым врачом, который очень интересовался евгеникой²³. После войны Каррель был уволен. Однако INED продолжал работать, и его послевоенный директор Альфред Сови был очень впечатлен новизной исследования Арьеса. Сови опубликовал несколько статей Арьеса о начале использования контрацептивных средств в ранней новой Франции в журнале «*Population*», научном журнале INED, в период между 1949 и 1954 гг.²⁴ Это исследование истории демографии стало основой первой крупной научной книги Арьеса «История населения Франции» («*Histoire des populations françaises*», 1948). Как следствие, после выхода этой книги он приобрел некоторую интеллектуальную репутацию среди ученых в начале 1950-х годов.

Исследования Арьеса в области истории демографии на протяжении 1940-х годов обеспечили его необходимой базой для изучения детства и семьи, проекта, работу над которым он начал в середине 1950-х годов²⁵. Подготовительной работе в тексте «Столетий» уделено на удивление мало внимания. Од-

нако стоит заметить, что в 1960 г., когда впервые были изданы «Столетия», Арьес также опубликовал большое эссе об истории использования контрацептивных средств в раннее Новое время под названием «Interprétation pour une histoire des mentalités» («Разъяснение к истории ментальностей»)²⁶. Понятие «ментальность» тогда как раз входило в моду среди историков²⁷. Арьес использовал этот термин, чтобы более точно связать свою работу о «техниках жизни» с новой тенденцией в историографии.

«Столетия» и «кризис семейных ценностей» в 1960-х годах

В 1960-х годах недавно опубликованные «Столетия» были очень популярны, больше в США, чем во Франции (где их только вежливо признавали)²⁸. Как объяснить вдруг обретенную известность Арьеса как историка, изучающего семью?

Заметим, что «Столетия» привлекали внимание как историков, так и ученых из других гуманитарных сфер исследований, в особенности практикующих в сфере психологической помощи людям – психиатров, психологов, социальных работников. Они заметили, что это исследование может быть полезным с точки зрения исторического контекста, в котором можно рассматривать определенные проблемы, связанные с «кризисом семейных ценностей», о котором так много писали²⁹.

В немаловажной ранней интерпретации книги Арьеса клинический психолог Дэвид Хант провел параллели между утверждениями Арьеса и психолога Эрика Эриксона³⁰. В моде была эгопсихология. Эриксон стал знаменит в психологических кругах и у широкой читающей публики идеями о психологическом развитии на протяжении всей жизни. Хант отметил, что Арьес выявил то, как психологическая концепция Эриксона о стадиях цикла жизни современных людей появилась исторически. В Средние века, как говорил Арьес, жизненный цикл толковался как биологический переход от детства к зрелости, отмеченный религиозными и культурными обрядами инициации. Современная концепция культурно понимаемого процесса развития постепенно возникла позже. Детство как особое состояние в жизни было открыто в XVI в. Стадия юности появилась в сознании общества только в XVIII в., ста-

дия подросткового возраста – в конце XIX в., и, соответственно, период перерождения в середине жизни – в середине XX в.

Можно также говорить о более широком культурном контексте, в который влилась книга Арьеса, хотя он прямо их не связывал³¹. Здесь мне приходит на ум начало гендерной политики в 1960-е годы. Это была эра зарождения женского движения по всему западному миру. В США появилась книга Бетти Фридан «Тайна женственности» («The Feminine Mystique», 1963), стала бестселлером и положила начало волне феминистской литературы, посвященной сопротивлению тем ролям, которые традиционно отводились женщинам. Высказывались жалобы на то, что женщины исполняют второстепенные роли дома и на работе. Феминистки боролись не только за гражданские права, но и за репродуктивную свободу. Нужно заметить, что продажа средств контрацепции была запрещена во Франции до 1967 г., в США до 1965 г.

Соотнося феминизм с работой Арьеса, можно отметить, что тайное планирование семьи, которое он заметил с 1940-х годов, стало предметом открытых обсуждений только в 1960-х годах. Контроль над рождаемостью, широко применяемый на протяжении многих веков, в итоге стал политическим вопросом. Исследование Арьесом современной семьи, основанное на истории средств контрацепции, способствовало повышению общественного осознания этого вопроса и началу всеобщего сексуального просвещения³².

Какое влияние на Арьеса оказала школа «Анналов»

В то время, когда Арьес изучал тенденции в развитии населения, он ознакомился с методологическими новшествами в более широком мире французской социальной истории. Платформа школы «Анналов» интересовала его с 1940 г., когда он впервые открыл для себя произведения Марка Блока и Люсьена Февра, самых известных среди первых «анналистов». Арьес также упоминал влияние дюкгеймовской социологической школы, в частности Мориса Хальбвакса. Он отмечал влияние их теорий на его мышление, так как понимал, что они близки его исследованию культуры повседневной жизни³³. В «Le Temps de l'histoire» («Время исто-

рии»), его обзоре текущего состояния французской исторической науки после войны, он ссылаясь на концепцию «Анналов» как на «экзистенциальную» историю – возможно, не самый подходящий, но широко употребляемый в то время термин³⁴. В 1950-х годах он продолжил читать работы анналистов, писать рецензии на их книги для научных журналов и способствовать публикации их трудов, работая в парижском издательстве *Librarie Plon*³⁵. Много лет спустя, в 1970-х годах, он стал вести семинары в Высшей школе социальных наук, которая в то время была центром школы «Анналов».

Можно спорить о том, насколько мало повлияли анналисты на предмет арьесовых штудий, но они явно помогали ему с более обоснованной его концептуализацией. Здесь я приведу некоторые основные концепты, которые он извлек из их трудов. Исходя из них, он сформулировал модель истории, которую он будет использовать с середины своей творческой жизни до самого ее конца. Эта модель в какой-то степени проявляется в «Столетиях» и становится более заметной в его дальнейших исследованиях тем, относящихся к истории повседневной жизни. Я отмечу три основных подхода, все они сконцентрированы на способах концептуализации исторического времени.

Первый рассматривает историческое время в ходе его течения, противопоставляя его тому, как оно делится, – это понятие анналисты называли «время большой длительности». Они заявляли, что наше восприятие исторического времени связано с тем предметом, который является объектом обсуждения. Традиционная концентрация на политической истории привела историков к тому, что они начали мыслить быстрой последовательностью событий, всегда пытаясь найти в ней драму и переломные моменты. Социальная история, которую практиковали анналисты, напротив, пыталась изучить длительные периоды. История, которую оценивают «временем большой длительности» (*la longue durée*), придавала обоснованность предпочтениям Арьеса в рассмотрении истории на длительном отрезке времени, так как только таким образом можно заметить изменения в обществе. Чтобы получить историческую перспективу изменения отношения к семье, например, нужно рассмотреть как минимум три поколения с сохранившимися воспоминаниями, в которых ее наследство непрерывно обновляется, создавая иллюзию постоянства. Другими словами, восприятие исторических изменений

нравов людей должно превосходить возможности коллективной памяти³⁶.

Второй подход: настоящее, а не прошлое является лучшей исходной точкой для изучения истории³⁷. Мы лучше понимаем реалии настоящего в свете их различий с прошлым. Если проследить за событиями в обратном порядке из настоящего, лучше виден диапазон и разнообразие человеческого опыта, который идет из прошлого. Таким было основание доказательства Арьеса разницы между современной и средневековой семьей, что вызвало больше всего критики.

Третий: историческое время лучше всего понимать в структуралистских терминах, под которыми имеется в виду понимание связи между силами, вызывающими изменения, и силами, поддерживающими преемственность любого момента прошлого. Время может поддерживать введение новшеств, а не сопротивление им. Но в любое данное мгновение существуют оба типа сил. Старые привычки и традиции могут, в конце концов, быть оттеснены, но они никогда не исчезнут. Историки, изучающие культуру, объясняют это динамичное взаимодействие, показывая, как борьба между двумя сторонами перераспределяется во времени³⁸.

Арьес все больше знакомился со структуралистским методом, который практиковали историки школы «Анналов», и это склонило его к ведению своих исследований по их образцу. Книга о детстве и семье, последние его исследования траурных церемоний, свадебных ритуалов и популярных религиозных посвящений отличались от ранних книг о региональных традициях и тенденциях развития населения. Ранние исследования были компаративистскими, автор старался найти общую основу среди местных вариаций. В поздних работах Арьес прослеживал реконфигурацию старого и нового отношений как стадии на пути к возникновению современного взгляда на жизнь. С новым пониманием методов школы «Анналов» он преуспел в формулировках толкований, вызывающих большее понимание у современных ученых. После публикации «Столетий» он начал работать в близком сотрудничестве с коллегами-анналистами. Поэтому в ретроспективе его воспринимают как ведущего исследователя истории коллективного менталитета, термина, популярного в конце XX в., использовавшегося для описания новой истории культуры отношения обычных людей к своей повседневной жизни³⁹.

Как Арьес повлиял на школу «Анналов»: роль «Столетий» в появлении истории частной жизни

Несмотря на оживленный интерес, который вызвали «Столетия» во Франции и за границей в 1960-х годах, Арьес был большей частью проигнорирован анналистами своего поколения. Примечательно, например, что о его книге не упоминается в «Faire de l'histoire» (1974), самом главном сборнике оценок, данными школой «Анналов» истории предыдущих 15 лет⁴⁰.

Как же тогда объяснить его окончательное слияние со школой «Анналов»? Я выделил три шага на этом пути.

Во-первых, Арьес получил международное признание в Америке. Огромный интерес, который возник у историков и социологов после прочтения ими «Столетий» в 1960-х годах, был подкреплен тем, что Арьес прочел курс лекций в США и Канаде, и его стипендиатством в Международном научном центре Вудро Уилсона в Вашингтоне (округ Колумбия) в 1970-х годах⁴¹. Теплый прием, который ждал Арьеса в Северной Америке, заставил французских историков пересмотреть свое мнение о его достижениях.

Во-вторых, доверие к Арьесу со стороны ученых выросло благодаря его непрерывному общению с Мишелем Вовелем, выдающимся университетским историком 1970–1980-х годов, который изучал тему смерти и траура. Оба в то время писали книги на эту тему и обменивались идеями на ученых коллоквиумах и даже в публичных выступлениях по телевидению. Вовель не был анналистом. Но он был одним из основных ученых, выступающих за левую традицию историографии Французской революции, был очень уважаем в университетских кругах. Это был обмен между «братьями-врагами», трогательный тем, что каждый оставался верен своим ранним, пусть даже ныне менее ревностным идеологическим взглядам⁴².

В-третьих, новое поколение анналистов в 1970-х годах было более открытым для инновационных подходов к изучению новой истории общества. Анналисты старого поколения стремились определить понятие «ментальности» как нежелание меняться и подчеркивали неизбежные ограничения исследований в том, что им казалось модным и, по всей вероятности, недолговечным подходом к изучению истории⁴³. Но их молодые последователи желали применять более сложные и оригинальные методы, часто

даже вне своей концепции. Их внимание привлекли новаторские подходы Норберта Элиаса, Натали Дэвис, Карло Гинзбурга и Мишеля Фуко. При таких обстоятельствах они начали воспринимать труды Арьеса в новом свете. В середине 1970-х годов директор Высшей школы социальных наук решил предложить ему должность на факультете. Пьер Нора и Франсуа Фюре поддержали кандидатуру Арьеса, и он был избран ведущим научным сотрудником в 1977 г.⁴⁴ Та степень профессионального и общественного внимания, которую снискал этот «своеобразный» историк, становится понятной из интервью, вскоре данного историком-историографом Андре Бюргьером для *Le Nouvel Observateur*⁴⁵. Последние ученые исследования Арьес проделал, будучи членом кружка анналистов в EHESS. В этой роли он поддерживал возникший интерес молодого поколения ученых к истории народной культуры. Его влияние на их работы в 1980-х годах ощутимо, когда они исследуют множество тем, касающихся обычаев частной жизни⁴⁶.

Вот некоторые существенные моменты, которые ускорили процесс слияния Арьеса с анналистами и появление их совместных работ. Он написал эссе о «ментальностях» для второй антологии по современной историографии, спонсируемой анналистами, *La Nouvelle Histoire (Новая история)* (1979), под редакцией Жака Ле Гоффа⁴⁷. Вел семинар о сексуальной жизни в EHESS в 1978–1981 гг., который посещали Поль Вейн и Мишель Фуко, и публиковал его протоколы⁴⁸. На этих занятиях он вернулся к теме, которая вдохновила его на изучение семьи.

Самым важным достижением было то, что Арьес создал огромный совместный проект с коллегами из EHESS. Я имею в виду его *Histoire de la vie privée (История частной жизни)*, опубликованную в пяти томах во французском и американском издательствах в 1980-х годах⁴⁹. До выхода в свет этой книги он не дождался⁵⁰. Но он разрабатывал этот труд, планировал его, приглашал к сотрудничеству исследователей и наблюдал ранние стадии его развития. Хотя это и антология, в ней прослеживается заметная преемственность, синтез 20 лет изучения новой культурной истории общества. Ее можно считать последним нарративным синтезом в традиции «Анналов», который ознаменовал конец историографической традиции позднего модерна. Ее скоро вытеснила деконструктивная модель антологии Пьера Нора о национальной памяти французов⁵¹.

Арьес лицом к лицу со своими почитателями и критиками

Для своих почитателей Арьес был одним из самых влиятельных историков конца XX в. не только во Франции, но и во всей Европе и Америке. Его сочинения были первыми историческими исследованиями детства и семьи, смерти и утраты близких и в целом обычаев частной жизни. Но и без критиков не обходилось, хотя раннее неверное прочтение Арьеса (средневековые родители не выражали любви к детям) было в основном отброшено как чрезмерное укрошение его позиции; – по причинам, которые я уже упомянул, говоря о связи у него «привязанности, любви» с концепцией «возрастов жизни» как стадий развития человека⁵².

Другие критики отмечали ограниченность модели семьи, основанной на опыте знатных людей провинциальной Франции, использованном для толкования семейной жизни в социальном контексте⁵³. В данном случае опровержению Арьеса следовало быть структурным. Возникновение современной семьи лучше исследовать, рассматривая не широкий социальный спектр семейной жизни в заданный момент прошлого, а проследив за направлением социальных изменений, предвестником которых были знатные семьи. Если складывалось впечатление, что Арьес отдает предпочтение традиционной семье, процесс изменений, которые он наметил, касался принятия традиционной семьей современных обстоятельств. Знатные семьи первыми переоценивали обычаи общества, что, в конце концов, принималось всеми классами. Другими словами, семья, которую он представлял, была в авангарде новой тенденции, к которой общество как целое рано или поздно присоединялось.

Однако вопрос о привязанности в семье остается открытым и недавно вновь поднят в широко задуманной критике со стороны Стивена Озмента в книге *Ancestors (Предки, 2004)*. Озмент изучал Реформацию и рассматривал влияние доктрины Мартина Лютера на религиозную сторону жизни людей XVI в. в Германии. Он привел множество доказательств проявления любви в переписке между родителями и детьми в немецких семьях среднего класса⁵⁴. Озмент бросил вызов не только отдельной теории Арьеса о проявлениях любви в семье, но и его идее «внутренней революции» чувств в раннее Новое время. Он не согласился со многими писавшими об истории культуры общества в раннее Новое время, включая работы тех, которые критиковали детали арьесовского

понимания семьи, но соглашались с его доводами об изменении чувствительности в течение того времени⁵⁵.

Арьес умер за 20 лет до того, как Озмент разжег этот спор. Но в защиту Арьеса можно ответить, что понятие «внутренней революции» чувств в сфере личной жизни идет параллельно заметным политическим преобразованиям в общественной сфере, относительно которых на протяжении долгого времени существует консенсус среди историков. Растущие на протяжении раннего Нового времени надежды на свободу личности и представления об индивидуальных возможностях человека, проявившиеся в кампаниях эпохи Просвещения за проведение политических реформ, содействующих «поискам счастья», являлись наиболее заметными признаками появления нового характера современного человека. Есть ли какие-либо причины отказываться в личной жизни от того, что так широко используется в общественной: от тенденции к планированию будущего как пути к прогрессу?

Рассматривая работы Арьеса в более широком смысле, можно отметить, что значение истории менталитета в историографии намного превосходит ожидания многих ведущих историков-анналистов 1960-х годов. Объясняя переход от истории общества к истории культуры, они преуменьшили значение «ментальности», считая ее маловажной стадией в развивающемся усовершенствовании количественных методов⁵⁶. Изменение технологий исследований было особым фактором в развитии истории общества и культуры, но оно рассматривалось узко, применительно лишь к научной кухне. Арьес шире рассматривал свою работу, не забывая о значении культуры, в которой он жил, для исторических проблем, которые он рассматривал. Его интерес к изучению семьи связан как с культурными изменениями того периода, так и с методологическими нововведениями. Работы Арьеса были интуитивно приспособлены к тому, как вопросы культуры того времени переплелись с политикой – кризис нуклеарной семьи, распространение альтернативной молодежной культуры, более открытое обсуждение сексуальной жизни, движение женщин за репродуктивную свободу, нравы потребительского богатого общества, культ самореализации личности и недавно возникшее внимание к ценности частной жизни. Количественный анализ, имея целью трансформировать историческое учение, на самом деле вызвал минимальные последствия, когда вопросы риторики исторической реконструкции и семиотическое прочтение текстов

вышли на передний план в изучении истории культуры 1970-х годов. История ментальностей не только прижилась – к концу XX в. она стала главным методом нового изучения истории. Можно заявить, что Арьес еще в 1940-х годов говорил не только об этих вопросах, но и о тенденции, которая сформирует историческую науку конца XX в. Даже для ученых, которые с ним были не согласны, работа Арьеса служила образцом. По нему определяли качество нового исследования, появившегося благодаря его работе. История семьи, разработанная Арьесом, имела мало предшественников. Однако она повлияла на будущие исследования. Историк Мишель Перро отмечает, что до 1960-х годов почти вся история французского общества занималась вопросами межклассовых конфликтов и социальной стратификации⁵⁷. Когда появились «Столетия» Арьеса, были приложены грандиозные усилия для изучения детства и семейной жизни по всему миру, и мы на порядок больше узнали в данной сфере от пришедшего после его смерти поколения исследователей. Американский ученый Нейл Постман отмечает, что между 1971 и 1976 гг. было опубликовано более 900 книг и статей на эту тему по сравнению с 10–15 в 1930-х годах⁵⁸. И все же эти публикации не привели к формулировке абсолютно нового толкования истории семьи в Европе и Америке. Каким бы богатым и разнообразным ни был запас знаний в этой области, накопленных за последние полвека, парадигма Арьеса остается общепринятой точкой отсчета, возможно потому, что он так удачно соединил новое и старое, изучая становление семейной жизни эпохи модерна.

¹ Пер. с англ. Е.Ю. Краснощековой, науч. ред. Ф.А. Вагизовой.

² Книга Арьеса на французском была опубликована издательством Librairie Plon в 1960 г., затем в сокращенном варианте – издательством Seuil в 1973 г. Сокращенная версия на английском вышла в Нью-Йорке в издательстве Random House в 1962 г. В докладе я использую американское название, так как эта книга получила признание благодаря читателям из Америки.

³ Став совершеннолетним, Арьес щепетильно относился к тому, вписывается ли его работа в рамки французской историографии. После Второй мировой войны он написал серию эссе, посвященную разным школам французской историографии, опубликованную под названием *Le Temps de l'histoire* в 1954 г. (переизд. под ред. Роже Шартье в 1986 г., Париж: Seuil; рус. пер. М.С. Неклюдовой. М.: ОГИ, 2011). См. также его говорящее о многом эссе

«Le Secret» (1978) в кн.: *Ariès P. Essais de mémoire* / Ed. R. Chartier. P.: Seuil, 1993. P. 29–43.

⁴ Для более подробного ознакомления см. главу «Decades of Debate about Centuries of Childhood» в моей кн.: *Philippe Ariès and the Politics of French Cultural History*. Amherst: Univ. of Mas., 2004. P. 92–112.

⁵ Арьес рассматривает вопрос о наследии в длинном интервью с Мишелем Виноком (*Winock M.*, ed. *Un historien du dimanche*. P.: Seuil, 1980. P. 13–36).

⁶ *Ariès P. Un enfant découvre l'histoire* // *Ariès P. Le Temps de l'histoire...* P. 33–43; *Idem. Le Temps de l'histoire* (1983) // *Ariès P. Essais de mémoire...* P. 53.

⁷ Воспоминания об Арьесе в молодости в составе данной молодежной группы написаны Франсуа Леже, см.: *Leger F. Une Jeunesse réactionnaire*. P.: Publ. F.B., 1993. P. 113–117, и его воспоминания о дальнейшей жизни Арьеса «Les Fidélités de Philippe Ariès» в «Aspects de la France» за 2 октября 1980. См. также мемуары Рауля Жирарде (*Raoul Girardet. Singulièrement libre*. P.: Perrin, 1990. P. 39–42).

⁸ См. исследования Арьесом дружбы в традиционном обществе в его работе «Reflexions sur l'histoire de l'homosexualité», вышедшей в журнале «Communications» (1982. № 35. С. 56–67) См. наст. изд. С. 449–466.

⁹ Арьес написал несколько статей о мысли и политике Морраса в «L'Etudiant français» между 1936 и 1938 гг.

¹⁰ *Ariès P. Le Temps de l'histoire...* P. 45–49.

¹¹ *Ariès P. Daniel Halévy* // *La Nation française*. 1962. 7 Febr.; *Idem. Le Secret* // *Ariès P. Essais de mémoire...* P. 29–30; *Winock M.*, ed. *Historien du dimanche...* P. 87–88.

¹² *Hutton P. Philippe Ariès and the Politics of French Cultural History*. Amherst: UP of Mas., 2004. P. 141–146.

¹³ *Ariès P. Les Traditions sociales dans les pays de France*. P.: Ed. de la Nouvelle France, 1943. В добавление к этой книге он также написал большое историческое эссе о Франции во время слабой защиты страны (*Ariès P. Journal de l'Estoile: Pour le règne de Henri III* // *La Fin de la Ligue (1589–1593): Trois études sur le seizième siècle* / Ed. Fr. Leger. P.: Ed. de la Nouvelle France, 1944. P. 159–175).

¹⁴ См. свидетельства Франсуа Сентена о значении роли Арьеса как преподавателя/агента по найму кадров (в Школе кадров) в его книге: *Sentein Fr. Nouvelles minutes d'un libertin (1942–1943)*. P.: Gallimard, 2000. P. 38, 91.

¹⁵ Копия программы лекций Арьеса для курса, который он вел в Школе кадров, сохранилась в Национальном Архиве, Париж, F17 13367 (*Instruction Publique, Jeunesse et sports, 1942–1944*).

¹⁶ *Ariès P. Le Temps de l'histoire...* P. 56–57; *Historien du dimanche...* P. 89–90.

¹⁷ Ariès P. Histoire des populations françaises, et de leur attitudes devant la vie depuis le XVIII^e siècle. 1948. P.: Seuil, 1971. P. 344.

¹⁸ Ibid. P. 364–366.

¹⁹ Организация по реализации фруктов, выращенных в колониях, переименованная после войны в Институт изучения фруктов, стала местом, где Арьес начал карьеру как документовед. Он добился некоторого успеха в этой области, стал использовать компьютерную базу для торговли продуктами (*Hartman G.* Philippe Ariès, le documentaliste // *Fruits*, 39:3, 1984. P. 211–214; *Bodart M.G.* Philippe Ariès, un documentaliste pas comme les autres. Montpellier: Centre de Coopération Internationale en Recherche Agronomique pour le Développement, 1994).

²⁰ Ariès P. Le Secret // Ariès P. Essais de mémoire... P. 33–34; *Idem.* Attitudes devant la vie et la mort du XVIII^e au XIX^e siècle // *Population*. 1949. № 4. P. 463–470; *Idem.* Sur les origines de la contraception en France // *Population*. 1953. № 7. P. 465–472; *Idem.* Le XIX^e siècle et la révolution des mœurs familiales // *Renouveau des idées sur la famille* / Ed. R. Pringent. P.: Presses universitaires de France, 1954. P. 111–118.

²¹ Ariès P. Deux Contributions à l'histoire des pratiques contraceptives: Chaucer et Mme de Sévigné // *Population*. 1954. № 9. P. 692–698. Для более подробного изучения см.: *Ranum P.*, eds. *Popular Attitudes toward Birth Control in Pre-Industrial France and England*. N. Y.: Harper & Row, 1972.

²² Drouard A. Une Inconnue des sciences sociales: La Fondation Alexis Carrel, 1941–1945. P.: La Maison des Sciences de l'Homme, 1992. P. 271–278.

²³ Carrel A. L'Homme, cet inconnu. P.: Librairie Plon, 1935. Во время перемирия в июне 1940 г. Каррель уволился из Рокфеллеровского университета в Нью-Йорке и вернулся во Францию, чтобы оказать поддержку образованию и перевоспитанию французской молодежи. *Reggiani A.H.* Alexis Carrel, the Unknown: Eugenics and Population Research under Vichy // *French Historical Studies*. 2002. № 25. P. 331–356.

²⁴ Сови выражает восхищение работой Арьеса по исторической демографии во вступительном слове к публикации Арьеса «Attitudes devant la vie et devant la mort du XVIII^e au XIX^e siècle» в журнале «Population» (1949. № 4. P. 463). Чтобы прочитать благодарность Арьеса Сови за поддержку его учения, см. с. 3 в предисловии к изданию 1979 г. «Histoire des populations françaises».

²⁵ Ariès P. La Famille d'Ancien Régime // *Revue des travaux de l'académie des sciences morales et politiques*. 1956. 109. 4th ser. P. 46–55.

²⁶ La Prévention des naissances dans la famille / Ed. H. Bergues. P.: Presses Universitaires de France, 1960. P. 311–327.

²⁷ Duby G. Histoire des mentalités // Histoire et ses méthodes / Ed. Ch. Samaran. P.: Gallimard, 1961. P. 937–966.

²⁸ Historien du dimanche... P. 134–139.

²⁹ Lasch C. Haven in a Heartless World: The Family Besieged. N. Y.: Basic Books, 1977.

³⁰ Hunt D. Parents and Children in History; the Psychology of Family life in Early Modern France. N. Y.: Harper & Row, 1970. P. 11–51.

³¹ Арьес тем не менее был очень близок к тенденциям современной политики и культуры и регулярно писал об этом в своей колонке в газете «La Nation française», в 1955–1966 гг. Эти статьи были опубликованы одним сборником: *Ariès P. Le Présent quotidien* / Ed. J. Verdès-Leroux. P.: Seuil, 1997.

³² В связи с этим, может быть, интересно сравнить исследования Арьеса об истории сексуальных нравов с исследованиями ведущего американского сексолога Альфреда Кинси, который в то же время обратился к теме, до тех пор запрещенной для изучения. Арьес вернулся к этому вопросу на семинарах в EHES и опубликовал сборник вместе в Андре Бежином: *Ariès P., Béjin A., ed. Sexualités Occidentales*. P.: Seuil, 1982.

³³ *Ariès P. Le Temps de l'histoire...* P. 225–239.

³⁴ *Ariès P. Le Temps de l'histoire* // *Ariès P. Essais de mémoire...* P. 48.

³⁵ На протяжении 1950-х годов Арьес писал рецензии на книги Фернана Броделя и других для «La Table Ronde». С 1950 по 1975 г. Арьес работал редактором в издательстве Librairie Plon, оценивая книги Рауля Жирарде, Виктора Тапье, Луи Шевалье, Робера Мандру, Ива Кастана и Мишеля Фуко. См. резюме Арьеса 1978 г. в его личном фонде в Архиве EHES (*Curriculum vitae of Philippe Ariès*) // *Archives de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*, P., 1978.

³⁶ *Ariès P. Le Temps de l'histoire* // *Ariès P. Essais de mémoire...* P. 56–57.

³⁷ *Ariès P. La Ressemblance* (1980) // *Ibid.* P. 64–67.

³⁸ *Ariès P. Le Temps de l'histoire...* P. 230–231.

³⁹ *Hutton P.H. The History of Mentalities: The New Map of Cultural History* // *History and Theory*, 1981. № 20. P. 237–259.

⁴⁰ *Le Goff J., Nora P., eds. Faire de l'histoire: In 3 vols.* P.: Gallimard, 1974.

⁴¹ Historien du dimanche... P. 177–183. Пребывание Арьеса в Америке, по-видимому, стало возможным благодаря заступничеству со стороны Ореста Ранума из университета Джона Хопкинса. Ранум стал одним из самых близких друзей Арьеса. Его многочисленные письма Арьесу сохранились в личном архиве Арьеса.

⁴² Диалог Арьеса–Вовеля, который начался в начале 1970-х, закончился их столкновением на конференции в St. Maximin (Var) в 1981 г. Протокол конференции был отредактирован Рожером Шартье и опубликован под названием: *La Mort aujourd'hui* // *Cahiers de St. Maximin*. Marseille: Rivages, 1982.

⁴³ *Le Goff J.* Les Mentalités: Une Histoire ambiguë // Faire de l'histoire... Т. 3. Р. 76–94; *Duby G.* La Rencontre avec Robert Mandrou et l'élaboration de la notion d'histoire des mentalités // Histoire sociale, sensibilités collectives et mentalités: Mélanges Robert Mandrou. P.: Universitaires de France, 1985. Р. 33–35.

⁴⁴ Арьесу была предложена временная работа на 1977–1978 гг., а затем постоянное место с 1978 по 1982. Документы, которые относятся к выборам Арьеса в EHESS, можно найти в досье «Ariès, Philippe, directeur d'études cumulant», личный архив Арьеса. Доклад о его кандидатуре был подготовлен Пьером Нора.

⁴⁵ *Burguière A.*, La Singulière Histoire de Philippe Ariès // Le Nouvel Observateur. 1978. 20 Fevr.

⁴⁶ В этом отношении Арьес в основном поддерживал работу его младшей коллеги Арлетты Фарж (Arlette Farge), с которой обменивался идеями на тему семейной жизни в городе. См. написанный ею некролог Арьесу «Un Regard attentif et passionné» (*Le Matin*. 1984. 10 Fevr. 32) и ее диалог с Мишелем Фуко о значении учения Арьеса «Le Style de l'histoire» (*Le Matin des livres*. 1984. 21 Fevr. 20–21).

⁴⁷ *Goff J.*, ed. La Nouvelle Histoire. 1978; rev. ed., P.: Editions Complexe, 1988. Р. 167–190.

⁴⁸ *Ariès P., Béjin A.*, eds. Sexualités Occidentales...

⁴⁹ *Ariès P., Duby G.*, eds. Histoire de la vie privée: In 5 vols. P.: Seuil, 1985–1987, пер. на англ.: The History of Private Life. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1987–1991. См. в начале третьего тома посвящение Арьесу Роже Шартье, Жоржа Дюби и Поля Вейна, его коллег, которые довели работу до конца.

⁵⁰ Роже Шартье, младший коллега Арьеса по EHESS, заслуживает признания за то, что сделал вклад Арьеса в направление «Анналов» максимальным. Он сыграл важную роль при посмертном издании арьесовской антологии частной жизни, опубликовал многочисленные работы Арьеса: сборник симпозиума о смерти, новое издание «Le Temps de l'histoire» и коллекцию самых важных сочинений Арьеса – «Essais de mémoire».

⁵¹ *Nora P.*, ed. Les Lieux de mémoire: 3 vols. P.: Gallimard, 1984–1992.

⁵² *Wilson A.* The Infancy of the History of Childhood: An Appraisal of Philippe Ariès // History and Theory. 1980. № 19. Р. 132–153 – самый яркий пример такой критики.

⁵³ Резко критиковать интерпретацию Арьесом проблемы семьи и детства начали в 1970-х, начиная с рецензии Лоуренса Стоуна: *Stone L.* The Massacre of the Innocents // New York Review of Books. 1974. 14 nov. Р. 25–31. Для обозрения рецензий на книгу Арьеса см.: *Vann R.T.* The Youth of Centuries of Childhood // History and Theory. 1982. № 21. Р. 279–297.

⁵⁴ *Ozment S.* *Flesh and Spirit: Private Life in Early Modern Germany.* N.Y.: Viking, 1999.

⁵⁵ *Ozment S.* *Ancestors: The Loving Family in Old Europe.* Cambridge: Harvard Univ. Press, 2001. P. 9–13, 109. См. мой подробный анализ его критики в книге: *Hutton P.* *Philippe Ariès and the Politics of French Cultural History...* P. 97–104.

⁵⁶ См.: *Chaunu P.* *Un Nouveau Champ pour l'histoire sérielle: Le Quantitatif au troisième niveau // Méthodologie de l'histoire et des sciences humaines.* Toulouse: Privat, 1972. P. 108–112, 116.

⁵⁷ *Perrot M.* *The Family Triumphant // A History of Private Life / Ed. M. Perrot.* Cambridge: Harvard Univ. Press, 1990. Vol. 4. P. 107–108.

⁵⁸ *Postman N.* *The Disappearance of Childhood.* N.Y.: Delacorte Press, 1982. P. 155 n. 2.

Филипп Арьес.

Иконографические и материальные свидетельства
истории семьи и детства¹

До сих пор, кажется, никто не берется за исследование в области истории детства, не обращаясь к работам Филиппа Арьеса. Его основополагающий труд «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» («L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime»), вышедший в 1960 г., более или менее обозначил предмет изучения, поскольку в нем был поднят и впечатляюще интерпретирован большой объем нового материала. История детства, которая до Арьеса освещалась исключительно беллетристически в книгах вроде «Мальчик в разные годы»², стала темой научного исследования.

Впоследствии и тезис, и материалы Арьеса были неоднократно подвергнуты критике и пересмотрены, так что сейчас считается, что его ошеломляющие открытия нуждаются в проверке более тщательными исследованиями, особенно демографическими подсчетами. Вполне понятно, что эстафету подхватили историки-демографы, поскольку Арьес добился выдающихся результатов именно в этой области и значительная часть книги «Ребенок и семейная жизнь», посвященная образованию, построена на демографических данных.

Но если центральная и самая объемная часть книги Арьеса базируется на документах и демографическом материале, то вводная и заключительная части, в которых он излагает памятную идею открытия детства и возникновения любящей семьи, основываются на иконографических свидетельствах. Примечательно, что изобразительный материал и то, как Арьес им пользовался, до сих пор не привлекали внимания позднейших исследователей. Это покажется еще удивительнее, если вспомнить более поздний, но не менее влиятельный труд Арьеса «Человек перед лицом смер-

© Burton A., 1989

© Cambridge University Press, 1989

© Гладкова О.К., перевод, 2012

ти» («L'homme devant la mort») (Париж: издательство Seuil, 1977), который тоже во многом опирается на изобразительный материал. Явно, что это характерный для Арьеса подход.

«Ребенок и семейная жизнь» в первом издании (Париж: Plon, 1960) была проиллюстрирована; во втором французском издании иллюстрации сохранились, но из последующих их убрали³. Английский перевод Роберта Балдика был опубликован Джонатаном Кейпом в 1964 г. с иллюстрациями, но в различных последующих репринтах издательства Penguin, благодаря которым книга стала известна большинству английских читателей, иллюстраций не было. Возможно, именно поэтому изобразительный материал, представленный Арьесом, не вызвал большого критического интереса.

Книга «Человек перед лицом смерти» не была проиллюстрирована, а ее английский перевод, впервые опубликованный в 1981 г., был, но, когда он вышел в мягкой обложке, все иллюстрации были опущены. Вслед за оригинальным французским изданием появилась сопровождающая книга иллюстраций «Изображения человека перед лицом смерти» («Images de l'homme devant la mort») (Париж: Seuil, 1983), в переводе на английский «Images of man and death» (Harvard University Press, 1985). Тем не менее приложение не представляет собой собрание изобразительного материала, подтверждающего мысли, высказанные в самой книге. Это скорее облегченная версия книги – иллюстрации призваны составить нечто вроде «воображаемого непрерывного видеоряда» (С. 1). В приложении даны ссылки на примечания и библиографию в вышедшей отдельно книге (С. 269). С подкупающей честностью Арьес признает, что исследователи, заинтересовавшиеся изобразительным материалом в его работе, с трудом отыскивали картины, на которые он ссылался в книге без приложения (С. 271). Таким образом, читатели снова были лишены возможности тщательно изучить, как Арьес использует изобразительный материал.

В итоге ученые не только не проследили логику исследования Арьеса, но и пренебрегли его подходом в дальнейшей работе над историей детства и семьи. Большинство трудов сегодня выходят без иллюстраций; если иллюстрации и появляются, то скорее выполняют декоративную функцию, не являясь частью доказательств⁴.

В этой статье мы попытаемся проанализировать изобразительный материал, который Арьес использует в книге «Ребенок и

семейная жизнь», и дать к нему комментарий. Мы предлагаем скорее ряд заметок, чем единую точку зрения. Последовательность анализа отчасти основана на идее Адриана Уилсона, высказанной в его подробной критике работы Арьеса. Уилсон критикует не столько данные, предложенные Арьесом, сколько его методы, но в результате приходит к выводу, что данные Арьеса невозможно использовать при других попытках синтеза из-за многочисленных ошибок в механизме их отбора⁵. Мы попытаемся не только осветить проблемы интерпретационного метода, на которые не обратил внимания Арьес, но и дать представление современным исследователям об объеме материала из различных категорий, которым Арьес оперировал. Необходимость такой работы стала нам ясна в процессе организации экспозиций, посвященных социальной истории детства и семьи в музее детства (V&A Bethal Green Museum of Childhood, London). Разыскивая картины и артефакты, которые могли бы быть представлены в музее в качестве прямых исторических свидетельств или иллюстраций к различным концепциям, мы обнаружили, что вновь и вновь обращаемся к Арьесу, чьи книги по сей день остаются главным источником информации об изобразительной и материальной культуре, связанной с историей семьи и детства.

I

Понять, каким образом Арьес собирал изобразительный материал, можно по его библиографии и примечаниям. Его комментарии, пусть зачастую и скудные, приведены полностью во французских изданиях и в первом издании английского перевода. Но в английских публикациях в мягкой обложке они большей частью уходят в текст библиографии, причем в довольно искаженной форме.

Естественно, Арьес вынужден был пользоваться существующими на момент исследования общими обзорами, хотя ограничился преимущественно французскими источниками. Чуть ли не единственной полезной для него французской работой стала книга Луи Откёра «*Les peintres de la vie familiale*» (Париж, 1945). Этот широкий обзор, одна из многочисленных работ знаменитого историка искусств, представляет огромный, мало обработанный материал. Причем информации по XVIII в. в нем больше, чем по XVII, который главным образом интересовал Арьеса. Любопытно,

что историк искусств Кэрол Дункан, работавшая с этим же материалом после Арьеса, пришла к гораздо более занятым выводам⁶. Голландское искусство исключительно богато изображениями быта, и Арьес тщательно их отбирал. Мы подробнее скажем об этом в разделе VII. Что касается английской живописи, то здесь изображения семьи, так называемые жанровые сцены, уже были классифицированы историками искусств, и Арьес мог бы обратиться к двум работам на эту тему, но, видимо, не сделал этого⁷. После Арьеса география анализируемого материала была серьезно расширена работой Марио Праца⁸.

До сих пор не существует полного исследования изображения семьи в европейском искусстве. Но ясно, что, если такое появится, в нем должны быть проанализированы семейные фотографии, которые немало изучались в последнее время⁹.

Арьес мог опереться на целый ряд книг по изображению ребенка¹⁰, но нет никаких признаков того, что он сделал это. Хотя надо сказать, что все эти книги представляют собой просто альбомы живописи, где даже в комментариях не делались попытки исторического анализа. Первое систематическое исследование по теме появилось слишком поздно для Арьеса. Это была книга Йозефа Гизена (J. Giesen) «Europäische Kinderbilder: die soziale Stellung des Kindes im Wandel der Zeit» (Мюнхен, 1966). Хотя продолжают появляться и альбомы¹¹, комментарии к ним теперь явно направлены на толкование¹². Интересная выборка изобразительного материала, особенно из американских источников, представлена в книге Аниты Шорш «Образы детства: иллюстрированная история общества» (*Shorsch A. Images of childhood: an illustrated social history*. Нью-Йорк, 1979), популяризации работы Лоренса Стоуна, вышедшей после исследования Арьеса и других трудов на эту тему. Критик Питер Фуллер в замечательной статье «Открывая детство» попытался несколько отклониться от направления, заданного Арьесом¹³.

Изображение ребенка – благодарная тема для хронистов, поэтому нам кажется удивительным, что до сих пор нет исчерпывающих каталогов или описей. Есть только два, и они относятся к иконографии ребенка в Нидерландах (возможно, с этим каталогом Арьес был знаком) и в Валенсии¹⁴. Стоит упомянуть и ряд каталогов выставок. Они являют собой фундаментальный источник для историка искусств, хотя другие ученые ими почти не интересуются, а библиотекари считают их трудными для уче-

та. Ценность выставок в том, что они собирают и документируют материал самым конкретным и легко поддающимся проверке способом. Особенно содержательными были каталоги выставки, посвященной ребенку и его миру, в Вене в 1959 г., выставки, посвященной социальной реальности детей в искусстве, в Берлине в 1979 г., и франкфуртской выставки 1984 г., посвященной игре и обучению¹⁵.

Без сомнения, наиболее значительный вклад в изучение изобразительного материала в рамках истории семьи и детства после Арьеса внесли две книги Ингеборг Вебер-Келлерманн (I. Weber-Kellermann), заслуженного профессора европейской этнологии в Марбургском университете им. Филиппса: «Die Familie» (Франкфурт, 1976) и «Die Kindheit» (Франкфурт, 1979). Ее работы – самые основательные исследования в этой области.

У Арьеса в 50-х годах XX в. не было под рукой таких вторичных источников, и ему приходилось собирать данные по крупицам. Одним из способов отыскивать изображения детей и семей было просматривать большие коллекции репродукций, собранные по другим признакам. Арьес пролистал множество альбомов гравюр в Кабинете эстампов Национальной библиотеки. Упомянутая голландские картины XVIII в., он ссылается на работы Бернта (хотя все время неправильно пишет его имя), а в случае с гобеленами – на обширное исследование Гёбеля¹⁶. И хотя попытка дать современную рецензию таким явным источникам не лишена смысла, рамки нашей статьи вряд ли предполагают подобное узкое исследование.

В любом случае такой подход к материалу оставляет слишком много места догадкам. Рабочие папки Арьеса, видимо, были полны газетных вырезок, открыток и записей об увиденном в музеях и на выставках. К сожалению, время от времени его записи оказывались неполными и неточными. Например, в Музее Виктории и Альберта Арьес отыскал гобелен, изображающий детскую игру, в которой водящий с завязанными глазами должен угадать, кто ударил его по спине (С. 69)¹⁷, и триптих 1628 г., изображающий «мальчика и девочку в центре и их родителей на боковых крыльях» (С. 337; здесь и далее см. также рус. пер. с фр. Я.Ю. Старцева при участии В.А. Бабинцева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999). Найти оба произведения удастся с трудом¹⁸, потому что записи Арьеса страдают неточностью: на триптихе родители изображены в центре, а дети по краям. Было бы несправедливо делать

обобщения на основе этих двух примеров, но создается впечатление, что Арьес допускает ошибки и в описании самого произведения, и в определении его места в культурно-историческом контексте.

Мы достаточно сказали о методах Арьеса в общем. Мы не ставим целью придираться к его способу сбора огромного количества иконографического материала, относящегося к очень большому периоду: как еще собирать его? Но, как мы покажем ниже, Арьес часто писал о предметах, уже обсуждавшихся ранее, не ознакомившись с предыдущими исследованиями. В таких случаях его интерпретации не могут рассматриваться как достоверные. Более того, многие выводы Арьеса подлежат корректировке в свете новых работ на ту же тему.

II

В первой главе, представляющей собой нечто вроде пролога, Арьес излагает идею «возрастов человека» и «этапов жизни», известную современному читателю в основном по знаменитому монологу Жака «Весь мир – театр» в комедии Шекспира «Как вам это понравится» (II акт), но раньше вполне общепринятую. Точка зрения Арьеса в первой главе недостаточно ясна, но, видимо, он стремится обозначить элементы концепции детства у людей в Средние века – или, иными словами, в традиционном обществе. Идея «возрастов человека» находит как литературное, так и изобразительное выражение, и Арьес приводит примеры и того, и другого. Но в результате получается довольно беспорядочное собрание, а комментарии к нему выдают смущение автора: «сегодня подобные рассуждения нам могут показаться просто словесным мусором», «вся эта терминология, кажущаяся нам сегодня надуманной» (Р. 19, 20). Читатель в конце концов остается в полной растерянности.

Подобным образом Арьес комментирует большой объем материала, который он не обобщил и не проанализировал должным образом. Идея возрастных периодов бытовала с VI в. до н. э. вплоть до XIX в. н. э., о чем Арьес не мог не знать. Далеко не всегда жизнь человека делили на семь возрастов, перечисленных в монологе Жака: насчитывали четыре, семь, девять, десять и двенадцать возрастов. Тема возрастов была связана с представлениями о влиянии планет, Колесе фортуны и Пляске смерти. Уделив

этой теме две-три страницы, Арьес не смог надлежащим образом осветить ее.

Нет свидетельств того, что Арьес был знаком с опубликованными ранее работами по теме. Ранние работы – Джона Уинтера Джоунса (Британский музей, 1853), Вильгельма Вакернагеля (1862), Антона Энглерта (1905–1907) и Ф. Болла (1913)¹⁹ – освещают, как правило, литературное выражение темы, ее истоки в классической античности, трансляцию и преобразование в Европе Средних веков и эпохи Возрождения, хотя и в них можно найти некоторую информацию по изобразительному материалу. Неподобно, что Арьес знал эти работы. Его непосредственным источником информации по иконографии был труд Раймона ван Марля «Iconographie de l'art profane au moyen-âge et à la Renaissance» (2 т., Гаага, 1931–1932). Как мы увидим, значительная часть работы посвящена религиозной иконографии (не только христианской, но и связанной с «языческими мистериями») Средних веков и Возрождения. Надо сказать, что книга ван Марля остается единственной попыткой дать обзор светской иконографии. Автор добивается замечательной широты охвата за счет того, что приводит всего одну-две иллюстрации на каждую тему. Поэтому, работая с книгой ван Марля, Арьес имеет дело с уже упрощенной системой.

Но Арьес прекрасно понимал, что материал не исчерпан. Он заметил, что идея позже воплощается в популярных гравюрах, изображающих «возрастные ступени». (Представьте себе лестничный мост, по которому слева направо следует череда людей. На первой ступени слева изображен младенец, а на последней справа – труп. Предполагается, что это один и тот же человек, показанный последовательно в разных возрастных периодах. Под мостом и перед ним вместо реки изображены другие важные фигуры и сцены, например сцена Страшного суда в центральной арке.) Арьес вполне мог бы дать исчерпывающий обзор этого мотива в популярных гравюрах. Первые работы по *imagerie populaire* вышли большей частью на французском, и Арьес вполне мог обратиться к трудам ван Хёрта и Буkenогена, Душартра и Сольнье, а также Бертарелли²⁰. Уже после книги Арьеса появились работы других исследователей. Например, в 1961 г. вышло исследование графических отображений заданной темы Мистлера²¹, а в 1962 г. появился литературный обзор Сэмюэла Чью «Жизненный путь» (*Chew S. The pilgrimage of life*. Нью-Хейвен, 1962). Изучение *imagerie populaire* значительно продвинулось в конце 60-х и начале 70-х годов XX в.

с появлением целой серии прекрасно проиллюстрированных книг, в которых можно найти новые примеры графических интерпретаций темы²². Наконец, практически исчерпывающий обзор дан в каталоге выставки *Die Lebenstreppe* 1983 г.²³

При таком количестве материала современный исследователь может прийти к выводу, что попытка Арьеса использовать концепцию возрастных периодов человека как способ определить хронологические рамки детства в Средневековье бессмысленна. Но из вариантов графического отображения концепции на протяжении долгого времени ее существования можно почерпнуть немало информации. Конечно, само по себе изучение портретов детей на этих гравюрах очень интересно (об этом пишет и Арьес, с. 21). Ведь изображения спеленутых младенцев, колыбелей, ходунков и игрушек представляют собой фиксацию реальности, каким бы ни был точный возраст изображаемого ребенка.

Тем не менее нельзя пренебрегать и внутренними изменениями в графическом отображении идеи. Так, изображение Страшного суда, обычно располагавшееся в арке под лестницей, в немецкой гравюре XVII в., особенно в «возрастных ступенях» женщины, постепенно уступает место сценам земной смерти и умерщвления²⁴. Сами собой на ум приходят мысли об ослаблении религиозного видения мира.

Хотя существовали и мужские, и женские варианты «возрастных ступеней», изображались они поначалу отдельно. Впервые мужчина и женщина вместе появляются на «ступенях» в ксилографии Абрахама Баха из Аугсбурга, относящейся примерно к 1660 г. Вполне возможно, что так проявилось изменение отношения к супружеству²⁵. Стиль рококо дал свою интерпретацию: на изображении, изготовленном мастерской Вольфа в Нюрнберге во второй половине XVIII в., светская семейная сценка вытесняет Страшный суд – в центральной арке находятся «Дарби и Джоан», пожилая пара у камина, и, предположительно, их внук²⁶.

Шовинистически патриархальный взгляд на жизнь отражен в версии конца XIX в., по-видимому, немецкой. Это изображение жизни мужчины. В начале пути он один. В возрасте двадцати лет у него появляется возлюбленная, а в 30 он показан с женой и двумя детьми. Но «довески» исчезают, и остаток жизни мужчина проводит без семьи²⁷.

Историки семьи и детства вполне могут счесть эти изображения важными свидетельствами²⁸. Но вряд ли их сейчас станут

использовать так, как это делал Арьес. Его попытка интерпретировать их как показатель отношения к ребенку в Средневековые обречена на провал из-за обилия и разнообразия материала. Это тот случай, когда Арьесу следовало бы тщательней изучить источники, с которыми он работает.

III

Напротив, в других частях исследования детства в Средние века Арьес приходит к опрометчивым выводам из-за отсутствия материала. И не в том дело, что он упускает что-то из виду. Он сознает, чего не хватает, но все равно делает неверные умозаключения.

Как пишет Адриан Уилсон, в своей книге Арьес предлагает упрощенную модель чередования динамики и статики в отношении к детству, которую можно карикатурно представить следующим образом. Современное отношение к детству не могло всегда оставаться неизменным. Должно было быть время, когда отношение было другим. Допустим, это были Средние века. В таком случае XVII в. должен стать переломным этапом, периодом перехода к новому отношению. Что предпочесть, старое или новое отношение, это вопрос вкуса. По крайней мере, согласно точке зрения Арьеса, «в сравнении с прошлым настоящее приобретает новизну столь же неожиданную, сколь приятную»²⁹.

Арьес утверждает, что в Средние века, в отличие от современности, к детям относились с полным безразличием. «В средневековом мире не было места детству» (С. 31). Тезис вплоть до XX в. основывался на идее отсутствия изображений ребенка в средневековом искусстве. По этой теории, постепенное появление портретов детей знаменовало перемену в отношении к ребенку.

Многие ученые сходятся в том, что Арьес поспешил с выводами насчет отношения к детям в Средние века. Но трудно не согласиться с тем, что средневековое искусство совершенно не изображает детей. Причиной того, что Арьес сделал неверный вывод из справедливого наблюдения, стала элементарная логическая ошибка. Средневековое искусство обходило вниманием множество аспектов жизни помимо детей. Оно было практически полностью посвящено религиозной тематике, и светская жизнь почти не изображалась. «Природа средневекового искусства не может

стать основанием для выводов [Арьеса] касательно повседневной жизни», как верно заметил Адриан Уилсон³⁰.

Возможно, очевидность логической ошибки Арьеса оттолкнула последующих исследователей средневековой семьи от иконографического материала. Тем не менее и у медиевистов, и у историков Нового времени³¹ возрос интерес к семье и дому, к менталитету вообще, хотя для Средневековья очень трудно найти количественные источники. Любое свидетельство, относящееся к этому периоду, удастся раздобыть с трудом, поэтому нам представляется разумным максимально использовать имеющийся иконографический материал. Однако исследователи средневековой семьи ограничились литературными источниками.

Один из первых критиков Арьеса У.Т. Холмс сделал неуверенную попытку прокомментировать его взгляды на средневековое искусство³². Но Анри Платель, оспаривавший через несколько лет тезис Арьеса, упомянул только, что средневековое искусство не отражало жизнь, и сразу перешел к литературным источникам³³. В весьма спорной книге Джека Гуди о средневековой семье есть пара страниц, где довольно поверхностно говорится о религиозной живописи³⁴, а в книге Дэвида Херлихи, посвященной средневековому домашнему укладу, об иконографии вообще не сказано ни слова³⁵.

Печально, что историки совершенно пренебрегают средневековым изобразительным материалом. Единственный утешительный пример – статья по истории искусств, в которой произведение заново трактуется в свете последних достижений истории семьи³⁶. Произведение религиозное, а к религиозным произведениям как источникам стоит относиться внимательнее, что мы продемонстрируем в следующем разделе. Но прежде чем мы к ним перейдем, хотелось бы еще раз остановиться на скудости изображения светской жизни в средневековом искусстве. Здесь есть некоторый материал для исследования, и начало ему было положено в книгах «История частной жизни, 2» и «Открытия средневекового мира» под редакцией Джорджа Дуби (Кембридж, Массачусетс и Лондон, 1988). Мы уже упоминали работу ван Марля: она была важным источником для Арьеса и вполне может пригодиться позднейшим исследователям. Данные самого Арьеса о календарях в часословах (С. 327–331) нуждаются в уточнении и расширении. Был проведен некоторый анализ светских сцен, украшавших поля готических манускриптов³⁷. Скульптуры на церковных скамьях

представляют собой еще один источник светских изображений³⁸. И хотя поиск изображений ребенка в средневековом искусстве не будет слишком плодотворным, его все-таки нужно осуществить.

IV

Поскольку значительнейшая часть средневекового искусства посвящена религиозной тематике, большинство изображений детей представляют собой библейские сцены или эпизоды из житий святых. Разумеется, ребенком, изображавшимся чаще всего, был младенец Иисус, как и писал Арьес (С. 33). Очень рискованно было бы отнестись к изображениям Бога в человеческом облике как к свидетельствам о детстве в Средние века. Арьес не мог не понимать это; тем не менее он с готовностью утверждает, что искусство воспроизводит непосредственно образ жизни данной эпохи³⁹. Он разочаровался бы в этом принципе, если бы лучше ознакомился с корпусом исследовательских работ историков искусств по средневековой иконографии.

Сама трактовка термина «иконография» поможет нам бегло указать на некоторые упущения Арьеса. Несомненно, Арьес понимал под ним просто «использование изображений как исторических источников», и именно в этом значении изначально работало слово. Ян Бялостоцкий⁴⁰ предвещает краткий обзор работ XIX в. и предшествующего периода, в которых можно найти изображения произведений искусства и артефактов Древней Греции и Рима и других ранних цивилизаций, следующими словами: «В исторических исследованиях термином “иконография” изначально называли определение достоверности и датировку произведения... Иконография считалась дополнением к историческим наукам».

Попытки собрать и систематизировать средневековое искусство, которые делались позднее в XIX в., изменили значение термина, поскольку подразумевали интерпретацию религиозной темы, особенно разъяснение символов и аллегорий. Так под иконографией начали понимать скорее историческую интерпретацию, чем просто собрание изображений. Наиболее серьезная попытка утвердить иконографию как технику была совершена Эрвином Панофски в «Этюдах по иконологии» (*Panofsky E. Studies in iconology*. Нью-Йорк, 1939 / Пер. с англ. Н.Г. Лебедевой, Н.А. Осминской. СПб.: Азбука-классика, 2009). (В своей статье

мы находим уместным пренебречь разницей в значении терминов «иконология» и «иконография».)

Панофски пытался вернуть внимание ученых к предмету изображения, поскольку большинство искусствоведов его времени интересовались в первую очередь формальной стороной – тем, как картина выглядела, а не что она означала. Поэтому Панофски тоже начал с формальных особенностей: указал на то, что определение отношений между формой и цветом в сюжетной картине должно помочь критику распознать на простейшем уровне, что изображено (люди, животные, деревья, небо). Более детально определить конкретного человека или место можно благодаря особым значениям, приписывавшимся предметам, и историям, связанным с ними. Это второй этап распознавания, на котором зритель понимает, что женщина с ребенком на картине на самом деле Дева Мария с младенцем Иисусом. Именно это и называется «иконографией» в понимании историков искусств. Узнать Марию с Младенцем может практически каждый, но чтобы идентифицировать менее явные приметы христианской или языческой мифологии, нужны специальные знания. Слишком легко ошибиться. Например, фигура мужчины с ножом может представлять святого Варфоломея. Его портрет кисти Рембрандта, на котором изображен злобного вида мужчина, сжимающий нож, был в разное время известен под названиями «Убийца» и «Повар Рембрандта»⁴¹.

По мнению Панофски, техника иконографии может пойти дальше этого этапа распознавания и помочь увидеть в произведении искусства «те глубокие принципы, на которых основано национальное и классовое мировоззрение, религиозные и философские взгляды, бессознательно аккумулируемые отдельным человеком и выражаемые в его работе». Попробуем пояснить эту мысль на примере, особенно подходящем к разговору об истории детства. Панофски пишет о «традиционной иконе Рождества, где Дева Мария лежит на кровати или на лежанке» (С. 7). Рождество изображалось подобным образом с тех пор, как сюжет появился в раннехристианском искусстве, и такое изображение стало каноном для восточной церкви. Далее Панофски пишет, что «в четырнадцатом и пятнадцатом веках (самый ранний пример датируется 1310) ... эта модель часто заменялась изображением Марии, в восхищении стоящей на коленях перед Младенцем. С точки зрения композиции такая замена означает, грубо говоря, переход от треугольника к четырехугольнику. С точки зрения иконографии в узком значении слова, замена

символизирует появление новой темы, сформулированной в сочинениях псевдо-Бонавентуры и святой Бригиты». Иными словами, критики, ориентированные на внешний вид, работают на первом уровне распознавания и при сравнении двух типов изображений заметили бы, что фигуры по-разному располагаются геометрически. Но, вооружившись традиционной иконографией и работая на втором уровне распознавания, исследователь увидит причину замены, восходящую к новым темам в христианской литературе.

Прежде чем перейти к третьему уровню интерпретации, предложенному Панофски, хотелось бы сравнить два воображаемых исследования данных изображений: одно с точки зрения обычного историка, второе с точки зрения исследователя иконографии. Глядя на первое изображение, историк, работающий на первом уровне распознавания, попытается получить некоторую информацию о практике приема родов в Средние века: на картине явно видны спеленатый ребенок и лежащая женщина. На второй картине ребенок лежит нагим, а женщина стоит на коленях. Если историк прибегнет к иконографии, ему не придется делать вывод, что к 1310 г. люди отказались от пеленания, поскольку нагой младенец – это восхищенное изображение Христа. Он вспомнит, что святая Бригита считала, что Мария родила, стоя на коленях⁴², но это не значит, что такова была практика в 1310 г., ибо этим демонстрируется удивительная набожность Марии. Таким образом, историку очень полезно владеть методами иконографического исследования. Но из икон, описанных Панофски, можно было бы почерпнуть еще больше ценных данных для нашего воображаемого исследования.

Иконографически метод Панофски имеет и третий уровень, на котором распознается «скрытый смысл». Второй тип рождественской иконы знаменует как изменение канона письма, так и «появление нового эмоционального отношения, характерного для позднего Средневековья» (С. 16). Панофски подытоживает:

Искусствоведу необходимо сверять то, что он считает *внутренним значением* исследуемого произведения или группы произведений, с тем, что он считает *внутренним значением* как можно большего числа документов цивилизации, исторически связанных с этим произведением или группой произведений, которые он может освоить, – документов, свидетельствующих о политических, поэтических, религиозных, философских и социальных тенденциях, характеризующих изучаемую личность, эпоху или страну.

Такую задачу ставит Панофски перед своими коллегами искусствоведами. «И наоборот, специалисту, изучающему политическую жизнь, поэзию, религию, философию и социальные процессы, необходимо аналогичным образом использовать произведения искусства», – пишет он дальше (Там же).

Так выглядит одна из моделей искусствоведческой интерпретации, с которой мог бы познакомиться Арьес, чтобы с ее помощью более тонко и достоверно трактовать источники. После Панофски было сказано еще немало о том, как в искусстве отражается «реальность». Современному англоязычному искусствоведу наверняка известна по крайней мере теория репрезентации Гомбриха, основанная на психологии восприятия⁴³, а сейчас появилась и теория Нормана Брайсона, основанная на семиотике и структурализме⁴⁴. Но в этой статье мы не ставим себе цель углубиться в теорию. Возможно, слова искусствоведа, относящего себя скорее к практикам, чем к теоретикам, прозвучат современным эхом идей Панофски. Книгу, в которой живопись итальянского Возрождения освещена контекстом общественной истории, Майкл Баксендолл завершил тем, что подчеркнул важность живописи как материала исследования для историка:

Основные материалы общественной истории очень ограничены по типу: это словесная информация и немного... арифметической. Часть человеческой деятельности отражается в ней с повторами, а часть не отражается вовсе. Большая доля важнейшего опыта не может быть надлежащим образом передана словами, как всем нам прекрасно известно, и существующие документы не хранят данных о ней.... Здесь и приходит на помощь изобразительное искусство. Каждое общество обладает характерными привычками и умениями, у которых есть зрительное воплощение, поскольку зрение – наш главный способ восприятия мира, и зрительный аспект привычек и умений входит в инструментарий художника. Таким образом, изобразительное искусство открывает доступ к зрительному аспекту привычек и умений, а значит, и к конкретному общественному опыту. Старая картина – это фиксация зрительной активности. Нам нужно научиться читать картину.... Не стоит рассматривать изображение на обывательском уровне иллюстрированной общественной истории в поиске картины, на которой «венетцианский купец эпохи Возрождения ехал бы на рынок» и т. д.... Если подойти к картине правильно, она станет документом не менее достоверным, чем грамота или приходской реестр⁴⁵.

Слишком много историков детства, включая самого Арьеса, подходили к изобразительному материалу «на обывательском уровне». По сравнению с ними искусствоведы далеко впереди по изощренности интерпретационных методов.

Конечно, бывает, что изощренная интерпретация зиждется на скудных данных. Но искусствоведческий материал может быть представлен впечатляющим объемом. Современные Панофски искусствоведы обладали практической хваткой и быстро собирали материал. Различные учреждения предлагали программы «систематического сбора изобразительных источников не только для иконографического анализа, но и для исторических исследований разного плана»⁴⁶. Одним из таких учреждений был Институт изящных искусств при Нью-Йоркском университете, выпустивший, в частности, книгу Дороти Шорр «Младенец Иисус в религиозной живописи Италии четырнадцатого века» (*Shorr D. The Christ Child in devotional images in Italy during the XIV century. N.Y.: Wittenborn, 1954*). Шорр проследила перемену эмоционального отношения к младенцу Иисусу, которую мы уже наблюдали по работе Панофски. Она изучила и классифицировала тысячи итальянских картин, чтобы проанализировать физические и психологические отношения между Младенцем и Богородицей (например, «Тип 18: Он протягивает руку к щеке или покрову Девы Марии»). Страницы книги, полные крохотных репродукций, напоминают альбом марок. Нужно отметить, что художественные условности, описываемые Шорр, были настолько жесткими, что любой художник мог всю жизнь разглядывать иконы Богородицы «нежного стиля» и ни разу не почувствовать ни малейшей нежности или трепета. Тем не менее количество материала не может не означать общей перемены в эмоциональном отношении, особенно с потребительской точки зрения. А материал по-своему поддается измерению⁴⁷.

Подобная попытка собрать и систематизировать огромное количество изобразительных источников нанесла сокрушительный удар по одному из самых удивительных предположений Арьеса, сделанных на основании изобразительного материала. Говоря о половой идентификации детей и стандартах скромности, Арьес упоминает ксилографию Ганса Бальдунга Грина, изображающую Святое семейство (1511). «Поведение святой Анны кажется очень странным: она раздвигает ноги ребенка, как будто желает добраться до его срамного места и пощекотать там» (С. 101). По мнению

Арьеса, это вполне соответствует свидетельствам из дневника Эроара (обратите внимание на неясность хронологии в этом месте монографии французского ученого) о том, как в традиционном обществе обращались с детьми, пока моралисты и педагоги не выдумали постулат о «невинности» ребенка.

Хотя интерпретировать ксилографию Бальдунга исключительно сложно, новая книга приводит контекст, убедительно опровергающий версию Арьеса. Лео Стейнберг в работе «Мужественность Христа в искусстве эпохи Возрождения и нашего времени» (*Steinberg L. The sexuality of Christ in Renaissance art in modern oblivion*. Нью-Йорк, 1984) подтверждает огромным количеством свидетельств, что в европейском искусстве с 1400 по 1530 г. младенца Христа изображали так, что его гениталии оказывались важными деталями композиции. Стейнберг не считает, что это явление можно объяснять стремлением к натурализму или попыткой имитировать античные образцы. Скорее всего, оно восходит к идее вочеловечения, обретшей особое значение в богословии того времени. Господь принял тело человека, и гениталии младенца Христа призваны демонстрировать именно это. Тезис Стейнберга довольно спорен, но его практически единодушно приняли с большим уважением не только благодаря «изящному языку и логичности аргументации»⁴⁸, которые невозможно передать в нашем кратком пересказе, но и благодаря огромному объему материала, на который он опирается: в книге приведены 240 из 1000 репродукций, собранных автором (С. 109). Стейнберг не дает исчерпывающей интерпретации ксилографии Бальдунга, но понятно, что версия Арьеса на фоне его анализа кажется несколько неубедительной.

Мы надеемся, что приведенный обзор работ по иконографии Средневековья и Возрождения поможет задать исследовательский уровень, на котором должны работать историки, интерпретирующие изобразительный материал. Далее мы обратимся к другим трактовкам изображений у Арьеса и снова увидим, что вопрос может быть изучен глубже, чем у него.

V

Иконография вовсе не замкнута на христианской тематике. В работе Панофски, о которой мы уже писали, обозначена характерная черта иконографии Возрождения: новое обращение к моти-

вам классической античности. Здесь стоит упомянуть, что Арьес считал появление в эпоху Возрождения фигурок *путти* верным признаком открытия детства. Лоренс Стоун отозвался категорично:

Мы прекрасно знаем, что, хотя флорентийцы в пятнадцатом и шестнадцатом веках украшали дома раскрашенными фигурками детей (путти), они избавлялись от настоящих живых младенцев, отдавая их кормилицам в деревню. Таким образом, фигурки детей, которые Арьес объявил свидетельством открытия детства, вообще не представляют собой никакого свидетельства⁴⁹.

Критика настолько резка, что страдает некоторой двусмысленностью. Подразумевает ли Стоун, что путти – это ложное свидетельство, утверждающее то, что можно опровергнуть на другом основании? Или он считает, что появление путти вообще ни о чем не говорит?

Независимо от мнения Стоуна верно скорее второе. Путти – это в первую очередь художественная условность, а не отображение реальной жизни. Следовательно, опираясь на них как на источник, Арьес, по словам Адриана Уилсона, вынужден утверждать, что «художественное “открытие детства” опиралось не на непосредственное изучение ребенка, а на имитацию греческой и особенно римской скульптуры и живописи, а потому шло во многом, если вообще имело место, менее прямолинейно с большим количеством нюансов, чем считал Арьес»⁵⁰.

Попытка детальней изучить появившиеся в эпоху Возрождения путти, чтобы лучше понять их значение, заводит в тупик. Во-первых, почему путти должны иметь какое-то особое значение? Известно, что в античности Эрота (Амура) изначально изображали молодым человеком, а потом стали изображать ребенком⁵¹. Но никто не делает из этого выводов касательно детства в античности. В эпоху Возрождения Эрот (Амур), некогда поглощенный мифологией раннего христианства, снова появляется, сначала в литературе, в «Vita Nuova» Данте (1295)⁵², в контексте, не имеющем ни малейшего отношения к открытию детства. Только в начале XV в. Эрот снова вышел на передний план в искусстве благодаря скульптуре Донателло⁵³. В восьмой главе книги «Итальянские скульптуры эпохи Возрождения» (Italian sculptors of the Renaissance. Лондон, 1908) Вильгельм Бодэ (Wilhelm Bode) дает классическое описание появления путти. В цветистой манере своего

времени автор пишет об очаровательном натурализме путти. Но нельзя забывать и ныне, что путти – это изображения ангелов и о них можно прочесть в серьезных богословских источниках, так что не стоит рассматривать их исключительно сентиментально⁵⁴.

Иногда путти могут быть довольно грубыми. *Puer mingens*, писающий мальчик, периодически появляющийся у Арьеса (С. 102, 330) в качестве примера простого и свободного детства, существовавшего до появления постулата о «невинности», почти всегда путто, а не «настоящий» ребенок⁵⁵. Наконец, путти – это шутка. Может быть, она будет понятна только искусствоведам, поскольку путти пародируют искусство. Питер Ворт (Peter J. Worth) пишет, что «удивительное путто Эгида Квирина Азама (1692–1705) из бывшего премонстрантского аббатства возле Остенхофена и Альтенмаркта изображает человека слабого сложения, с длинной шеей и головой, наклоненной в сторону, противоположную наклону тела, и напоминающего “Мадонну с длинной шеей” Пармиджанино»⁵⁶. Но суть шутки уходит глубже; она состоит в том, что путти опровергают ожидания зрителей. Младенцы шести месяцев от роду не могут проделывать вещи, которые вытворяют путти, – вещи, характерные для взрослого. Путти – это нонсенс, как карнавал или мир вверх тормашками.

В целом путти представляют собой такое сложное культурное сплетение, что крайне трудно использовать их как аргумент, и это вполне соответствует их общей несерьезности. Тем не менее дальнейший анализ феномена путти мог бы быть плодотворным.

VI

Рассмотрим теперь, как Арьес пользуется изобразительным материалом при анализе двух более близких к действительности тем: детских игр и одежды детей. До нас почти не дошла детская одежда времен Средневековья и Возрождения, поэтому основным источником являются картины. Ситуация с играми примерно такая же: несмотря на богатый материал, собранный фольклористами⁵⁷, игры периода, интересовавшего Арьеса, не поддаются их методам изучения, так что снова приходится прибегать к иконографии. Арьес еще раз обращается к ван Марлю, но тот не дает сколько-нибудь обширного описания изображений детских игр⁵⁸.

Несмотря на скудость материала по обеим темам, Арьес приходит к характерно смелому выводу, который он считает справедливым и для детской литературы. По его мнению, история

детских игр, одежды и литературы для детей свидетельствует о том, что, в общем, детям доставалось то, что для взрослых было пройденным этапом. И мода в одежде, и игры, и литература детей когда-то были в ходу у взрослых (датировки не вполне четкие), но со временем взрослые от них отказались (С. 55, 91, 95).

Это яркая и впечатляющая мысль, каких много у Арьеса. Можно провести параллели с теорией проникновения высокой культуры в массовую. Как писал Питер Берк, согласно этой теории «культура низших классов (*Unterschicht*) представляет собой имитацию устаревшей культуры высших классов (*Oberschicht*). Картины и мотивы, песни и истории постепенно “тонули”, уходя на дно социальной иерархии»⁵⁹. Точно так же детская культура – это устаревшая версия взрослой.

Идея может казаться очень убедительной, пока она не рассматривается в свете исторической относительности: по крайней мере, детская культура конца XX в. не представляет собой культуру предыдущего поколения взрослых. Но для более ранних периодов теория Арьеса может оказаться справедливой. На данный момент она не была проверена надлежащим образом.

Истоки сказок и механизм их передачи тщательно изучались⁶⁰, поэтому в случае со сказками было бы легче обосновать или опровергнуть теорию Арьеса. Что же касается ранней истории детских игр, а по причинам, указанным выше, равнозначно будет сказать «иконографии детских игр», это пока что белое пятно. Только недавно была дана удовлетворительная трактовка великой картины Питера Брейгеля Старшего «Детские игры» (1560) в историческом контексте, но четкая иконографическая традиция, восходящая к этому произведению, описана не была, как обнаружил современный автор в ходе работы над скромной музейной публикацией по этой теме⁶¹.

Источники по истории детской одежды – артефакты, документы или изображения – сохранились в сколько-нибудь большом объеме только с 1800 г. Исследователи более ранних периодов вынуждены собирать документальную информацию⁶² по крупицам и не слишком спешат с теоретическими выводами из-за нехватки фактического материала. Существует очень немного глубоких исследований изобразительного материала по этой теме⁶³. Для проверки теории Арьеса необходимо гораздо больше данных. Тем не менее теория проникновения культур была успешно применена в исследовании европейского народного костюма⁶⁴, так что по аналогии будет легко попробовать ее в исследовании детской одежды. Но

здесь напрашивается предостережение. Класс и функция – важные факторы влияния на стиль одежды, и Арьес прекрасно понимал это (С. 57), поэтому о них нельзя забывать, применяя другие теории.

В целом у нас нет повода критиковать работу Арьеса за ошибки и упущения в том, что касается игр и детской одежды. Напротив, нам жаль, что последующие историки не уделяют достаточного внимания этим темам.

VII

Итак, очевидно, что поиск изображений детства в средневековом искусстве – непростая задача, и одна из трудностей состоит в том, что прямое изображение обычной жизни не характерно для Средневековья. Только к XVII в. картины быта становятся многочисленными, особенно в голландской и фламандской жанровой живописи. Казалось бы, появляется множество источников, подтверждающих теорию Арьеса об открытии детства в этот период.

Хотя Арьес признает, что «современная тематическая живопись началась с иллюстраций традиционных средневековых аллегорий», он считает, что в XVII в. аллегория отходит на второй план, а в центре внимания оказывается фиксация действительности (С. 340). Правильно будет сказать, что он разделял популярное в XIX в. и еще совсем недавно мнение о голландском искусстве как «бесхитростном и буквальном отображении зрительной действительности, без символизма и литературных аллюзий»⁶⁵. Новаторские искусствоведческие работы 30-х и 40-х годов XX в.⁶⁶ лишь слегка откорректировали это мнение, но решительно изменено оно было в 1970 г.

Поводом для пересмотра отчасти стало более внимательное изучение голландской жанровой живописи. Чем больше узнавали о темах, затрагиваемых в ней, о людях, которым она принадлежала, и о времени создания произведений, тем меньше они казались снимками реальности. Вот, например, комментарий авторитетного ученого.

Не до конца оценен тот факт, что бытовой жанр был незначительным направлением в голландской живописи первой половины [семнадцатого] века... Только после подписания Мюнстерского договора в 1647 году, официально положившего конец войне с Испанией, голландские художники по-настоящему обратились к мирным темам городского быта.... [До этого], в начале века, бытовые темы разрабатывались главным образом в гравюрах и графике⁶⁷.

На фоне довольно точной хронологии, которую могут привести современные искусствоведы, небрежные утверждения Арьеса об «иконографическом расцвете» в XVII в. (С. 351) выглядят не слишком убедительно.

По мере пристального изучения «реализма» в голландском искусстве можно прийти к выводу, что картины не изображали «повседневную жизнь», но аккумулировали образы, взятые из непосредственного опыта и отнесенные на некоторое расстояние от повседневности, но обязательно описывающие повседневность. Это были «идеологические артефакты домашнего уклада»⁶⁸.

В большую часть голландской жанровой живописи вкладывался более широкий спектр значений, чем считалось ранее. Возьмем картину Герарда Терборха, некогда известную как «Отцовское наставление» и изображающую вроде бы незамысловатую сцену из семейной жизни. Девушка стоит спиной к зрителю в позе покорности. Сидящий мужчина поднял руку и внушительно смотрит на девушку. Между ними сидит женщина и с отсутствующим видом пьет из стакана. На сегодняшний день большинство ученых согласны, что «тема картины – не отцовский совет, а любовь за деньги»⁶⁹. Если присмотреться, видно, что мужчина поднял руку не для того, чтобы подкрепить совет жестом, а чтобы показать монету. Существует немало похожих голландских полотен, на которых мужчины покупают молодых женщин в присутствии пожилой сводни. Поэтому в качестве иконографического свидетельства семейной жизни картина исключительно обманчива.

Удачное изложение для любителей нового подхода к голландской живописи дано в статье Сеймура Слайва 1962 г.⁷⁰ С тех пор появилось много реинтерпретаций, и благодаря нескольким крупным выставкам и серьезным публикациям символизм и аллегоричность стали прочно ассоциироваться с голландской живописью⁷¹. Самые простые на первый взгляд предметы в действительности имеют символическое значение, которое может оказаться ключевым для всей картины. Возьмем для примера картину Каспара Нечера «Женщина, учащая ребенка читать»⁷². Сидя за столом у окна, женщина учит девочку читать. Справа от них мальчик играет с собакой. На полу перед ним лежит смятый печатный лист с картинками, юла и косточка. Ключевой предмет здесь юла. На первый взгляд это просто игрушка мальчика, но в Голландии в XVII в. она имела символическое значение. Чтобы раскрутить юлу, по ней нужно ударить. Так же с детьми. Чтобы

они были прилежными, нужна дисциплина. Юла мальчика, лежащая без дела, символизирует его лень, контрастирующую с трудолюбием девочки. Таким образом, картина не просто отображение действительности, но и поучение.

Язык символов, которым пользовались голландские художники, в основном восходит к эмблематам – собраниям гравюр, сопровождавшихся пояснениями и наставлениями. Стоило бы серьезно изучить эти книги как исторический источник, поскольку в них часто изображались сцены и предметы повседневной жизни. Хотя бытовые сцены в этих книгах лишь повод для морализирования, для успеха методы необходимо было, чтобы сцены узнавались, сохраняя свое повседневное значение под символическим. Две эмблематы, проиллюстрированные Яном Луйкеном (Jan Luiken), могут быть особенно интересны для историков семьи. Сцены жизни детей изображены в «Des Menschen Begin, Midden en Ende; vertoonende het Kynderlyk Bedryf en Aanwas» (Амстердам, 1727), а в «Het leersam Huisraad» (Амстердам, 1731) – жизнь домохозяйки.

Расшифровка символики голландской живописи может показаться чем-то вроде игры, но, чтобы использовать голландскую живопись как исторический источник, нужно знать ее правила. Вот краткий обзор, данный известным искусствоведам.

Целью художника было преподать зрителям урок, который мог стать основным посылом картины, одним из нескольких ее значений или комментарием к непосредственному изображению повседневной жизни. Необходимо всегда учитывать дополнительные переменные: ассоциации с определенной темой, принятые в один период, вполне могут потеряться или быть заменены в другой; аллегории с дидактическим подтекстом или без него могли задумываться как понятные всей публике или только ее части. Наконец, некоторые жанровые темы существовали благодаря художественным традициям и только во вторую очередь благодаря желанию отобразить современную действительность⁷³.

Современный последователь Арьеса должен учитывать все эти факторы, интерпретируя голландскую живопись.

По сути, сегодняшние историки семьи не пересмотрели голландские источники XVII в. в свете последних искусствоведческих открытий. Скорее искусствоведы обратились за помощью к историкам семьи. В 1980 г. Питер Саттон в основном

опирался на исследование английской семьи Лоренса Стоуна и жалел, что по голландской семье такой подробной работы нет⁷⁴. Кристофер Браун в 1984 г. использовал большее количество исследований, включая работу Д. Хакса по голландской семье⁷⁵. Несомненно, искусствоведы, специализирующиеся на голландской живописи, будут и дальше пользоваться сведениями историков семьи.

Последним будет особенно интересна недавно вышедшая искусствоведческая книга – «Ребенок в голландской живописи семнадцатого века» Мари Френсис Дурантини (*Durantini M.F. The child in seventeenth-century Dutch painting. Ann Arbor, 1983*). Заключение в книге довольно печальное. По мнению Дурантини, дети изображались не ради их самих: «детство никого не интересовало, никто не пытался понять, описать или изобразить жизнь детей как самостоятельную ценность» (С. 297). Мотив детства использовался художниками только для того, чтобы донести до взрослых какую-нибудь мораль. Единственная уступка, которую делает Дурантини, – это утверждение, что из картин явствует «понимание сложности характера ребенка, чего не было раньше» (С. 297). Независимо от того, нуждается в проверке такой суровый взгляд или нет, книга бесценна, поскольку в ней приводится и анализируется огромное количество иконографического материала. Было бы прекрасно, если бы все типы иконографического материала, представленные в нашей статье, были исследованы подобным образом⁷⁶.

Как пишет Кристофер Браун, «расшифровка значений голландской жанровой живописи, включающая распознавание популярных предрассудков, бытовых практик и традиционных поверий, становится упражнением в культурной антропологии»⁷⁷. Здесь искусствовед не должен ограничиваться привычными рамками своей науки. По его мнению, толкуя «произведение искусства», нужно выходить за пределы принятого канона, который в любом случае не рассматривается с прежним трепетом. Историк, работающий с иконографическим материалом, должен отбросить всякие сомнения насчет того, является его источник произведением искусства или документом более низкого статуса. Хотя для ранних периодов такой вопрос и не возникает, поскольку большая часть изображений, дошедших до нас от Средневековья и Возрождения, считается произведениями искусства, если не благодаря художественным достоинствам, то вследствие своей редкости.

Начиная с XVII в. до нас доходит все больше популярных изображений, не являющихся произведениями искусства, и они заслуживают отдельного внимания. Мы уже говорили о популярных гравюрах на тему «возрастных ступеней» человека. К той же категории относится значительное количество материала, который может пролить свет на жизнь детей и отношения между мужчинами и женщинами. В восьмой главе книги Дэвида Кунцле «История комикса ... газета в Европе с 1450 по 1825 год» (*Kunzle D. History of the comic strip... the European broadsheet from c. 1450 to 1825. Los Angeles, 1973*) приводится интересный анализ супружеской жизни в Голландии, а потом и в Германии, основанный на информации, почерпнутой из популярной графики. Огромный корпус популярных немецких гравюр, собранный Гайсбергом, Штраусом и Александером⁷⁸, гораздо меньше использовался историками, чем можно было ожидать. Книга Р. Скрибнера о немецкой гравюре XVII в. посвящена в основном религиозным вопросам⁷⁹. Таким образом, исследование гравюр XVII в. Уильяма Купа остается единственной попыткой использовать данный материал в истории культуры⁸⁰.

Популярные гравюры хоть и изображали обычных людей и, возможно, передавали их чувства, создавались не ими; они порождались массовым городским производством. «Народное искусство» крестьян, которое тоже будет интересно историкам детства и семьи, можно с меньшим сомнением считать прямым свидетельством жизни простых людей. Например, вотивные изображения привлекли внимание исследователей «менталитета»⁸¹. Недавно вышедшая книга франкфуртского педиатра о ребенке в вотивной живописи особенно ценна для нашей работы⁸². В этих изображениях непосредственно передаются эмоции семейной жизни, возможно, правдивей, чем в других.

VIII

В нашем анализе исторической ценности изобразительных источников по сравнению с вербальными мы в первую очередь говорили о живописи и других картинах. Именно этим иконографическим материалом пользовался Арьес. Только изредка он обращался к предметам: например, к «любопытным сосудам, представленным в парижском Музее фармацевтики, которые использовались как бутылочки для кормления» (С. 362).

Таким образом, говоря о материальных источниках, нужно упомянуть и трехмерные объекты, представляющие интерес для истории детства. Помимо игрушек и детского платья, предметов не так много: колыбели (в том числе *bakermat* или *Ammenkorb*)⁸³, детские кровати, манежи, ходунки, кораллы и погремушки, поильники и молочные бутылочки, высокие стулья, коляски, школьные сумки и пеналы. Такие предметы собираются в музеях, особенно ранние образцы, хотя есть и интересные частные коллекции. Коллекционеры, как правило, выпускают каталоги или исторические обзоры определенного типа предметов, в которых фиксируется и систематизируется материал. Такие работы написаны по погремушкам, поильникам и коляскам⁸⁴. Цглински провел большое исследование по колыбелям⁸⁵.

Работая с предметами, как и с изобразительным материалом, историк должен внимательно выбирать методы интерпретации. Какую информацию можно извлечь из предмета? Некоторые историки считают, что никакой, если к предмету не прилагаются документальные источники, поскольку сам предмет «не несет информации, которую можно было бы получить в процессе внутренней критики»⁸⁶. Другие трудятся над созданием дисциплины, которая, согласно их утверждениям, заставляет предмет «заговорить». Это изучение материальной культуры и ее истории. Дисциплина возникла в США и особенно быстро развивалась в течение двух последних десятилетий, во многом основываясь на изучении фольклора, которое не имело пока большого резонанса среди британских ученых, но процветает в американских университетах. Также дисциплина много почерпнула из американоведения.

Одной из причин ее возникновения именно в Америке может быть то, что по сравнению с Европой США – молодая страна с короткой историей и не слишком богатым искусством и у ученых есть более сильный стимул уделить серьезное внимание материальной основе повседневной жизни, что стало важным аспектом американоведения. Движение в поддержку исторических музеев в Америке привело к открытию для посещения более 2000 исторических домов и 300 интерьеров в государственных музеях⁸⁷. Хотя организаторы экспозиций не слишком увлечены изучением материальной культуры⁸⁸, в целом оно вышло на вполне высокий уровень. Разработаны методики⁸⁹, а Томас Шлерет дал детальный обзор развития дисциплины и различных направлений в ее рам-

ках. В работе Шлерета указаны точки соприкосновения изучения материальной культуры и истории семьи. Например, цитируется книга Джона Демоса как пример научной парадигмы в одном из направлений изучения материальной культуры⁹⁰, а труд Арьеса упоминается среди книг, ставших «основополагающими благодаря теоретическому или методологическому вкладу в исследование, строящееся в том числе на артефактах»⁹¹. Шлерет с надеждой пишет: «К настоящему моменту на удивление мало исследований было посвящено предметам, связанным с рождением ребенка и сопровождающим его в течение раннего детства. Скорее всего, одной из плодотворных тем для будущего изучения материальной культуры станет общественная и культурная история детских игрушек»⁹².

Если материальные свидетельства истории детства довольно ограничены, то ясно, что для истории семейной жизни их будет гораздо больше. Один из артефактов, подлежащих исследованию в этой огромной области, – это дом, который изучается с самых разных сторон. В библиографии Миттерауера и Зидера приводятся работы по типам домов во Франции, Германии, Америке и Англии в разные периоды⁹³. Мартина Сегален ссылается на исследования Национального центра научных исследований Франции и приводит некоторые их наброски⁹⁴. Питер Торнтон написал интереснейшее исследование исторических интерьеров по материалам музеев⁹⁵. В библиографию Майкла Андерсона включена статья о «домашней архитектуре как свидетельстве социальной истории»⁹⁶. В антологии Томаса Шлерета есть статьи по технике, бывшей в обиходе у рабочего класса⁹⁷. Исследование артефактов делает отношение Фландрина к «материальному контексту» быта, почти полностью основанное на документальных свидетельствах о предметах, особенно бросающимся в глаза⁹⁸. Остается только добавить, что первый шаг в исследовании дома сделал Арьес, написав несколько вдохновляющих страниц по его форме (С. 378–382).

IX

Эта статья никоим образом не исчерпывает типы иконографического материала, использованного Арьесом. Среди других тем, зафиксированных в изобразительной, материальной или вербальной форме, можно было бы рассмотреть ангелов, погребальные

изображения, народные праздники, культ младенца Иисуса и святого Иосифа и таинство крещения.

Если и можно сделать некоторые выводы из этой серии примечаний к работе Арьеса, то, пожалуй, они будут следующими. Во-первых: бегло захватывая иконографический материал, Арьес давал ярчайшие, но часто в разной степени и по-разному ошибочные версии. Во-вторых: иконографический материал на сегодняшний день нуждается в тщательном исследовании. Было бы бессмысленно писать статью с единственной целью доказать первое утверждение спустя четверть века после выхода книги Арьеса. Но автор надеется, что его статья окажется полезной и приведенный в ней обзор укажет на некоторые плодотворные пути для дальнейших исследований.

¹ *Burton A.* Looking forward from Ariès? Pictorial and material evidence for the history of childhood and family life // *Continuity and Change*. 1989. 4:2. P. 203–229. Пер. с англ. О.К. Гладковой. Редколлегия выражает глубокую признательность автору и журналу «*Continuity and Change*» за разрешение опубликовать перевод этой статьи в нашем издании.

² *Stuart D.M.* The boy through the ages. L., 1926. Для историка живописи это издание до сих пор может представлять ограниченный интерес собранным в ней иконографическим материалом.

³ *Wilson A.* The infancy of the history of childhood: an appraisal of Philippe Ariès // *History and Theory*. 1980. 19. P. 132.

⁴ Работы, в которых среди источников и в качестве иллюстраций использован изобразительный материал, можно отобрать и перечислить достаточно быстро: *Pinchbeck I., Hewitt M.* Children in English society: In 2 vols. L., 1969–1973: воспроизведены 29 иллюстраций, вполне относящихся к делу и интересных, но в основном взятых из Халтоновской фотобиблиотеки при Радио Таймс без какой-либо адекватной дополнительной идентификации, более того – совершенно неудовлетворительно объединенных в издании с текстом; *Gillis J.R.* Youth and history: tradition and change in European age relations 1770 – present. N.Y., 1974: содержит пять остроумно и не случайно подобранных иллюстраций – эмблем каждой главы; *Shorter E.* The making of the modern family. N.Y., 1975: имеется 19 иллюстраций, отобранных и распределенных с полемической направленностью, все из художественных фотобиблиотек; *Stone L.* The family, sex and marriage in England 1500–1800. L., 1977, сокр. изд. 1979: включено 30 иллюстраций, явно выбранных с большой тщательностью,

но поскольку они все из английских сатирических листков – налицо проблемы с интерпретацией изображений; *Gélis J., Laget M., Morel M.-F.* Entrer dans la vie. P., 1978, нем. изд.: *Der Weg ins Leben.* München, 1980: 27 хорошо выбранных, необычных и качественно атрибутированных иллюстраций; *Segalen M.* Mari et femme dans la société paysanne. P., 1980; англ. изд.: *Love and power in the peasant family: rural France in the nineteenth century.* Oxford, 1983: очень интересные иллюстрации, как и можно было предположить, зная, что автор – хранитель в Национальном музее народных традиций и искусств, однако с текстом они не составляют никакого единства; *Ozment S.* When fathers ruled: family life in Reformation Europe. Cambridge, Mass., 1983: изобразительный материал получает у него и научное внимание; *Demos J.* A little commonwealth: family life in Plymouth colony. N.Y., 1970: специально опирается на материальные источники, некоторые из которых проиллюстрированы.

⁵ *Wilson A.* The infancy... P. 152.

⁶ *Duncan C.* Happy mothers and other new ideas in French art // *Art Bulletin.* 1973. 55. P. 570–583; *Idem.* Fallen fathers: images of authority in pre-Revolutionary French art // *Art History.* 1981. 4. P. 186–202.

⁷ *Sitwell S.* Conversation pieces: a survey of British domestic portraits and their painters. L., 1936; *Edwards R.* Early conversation pictures from the middle ages to about 1730: a study in origins. L., 1954.

⁸ *Praz M.* Conversation pieces: a survey of the informal group portrait in Europe and America. L., 1971.

⁹ *Akeret R.* Photoanalysis: how to interpret the hidden psychological meaning of personal and public photographs. N.Y., 1973; *Lesy M.* Time-frames: the meaning of family pictures. N.Y., 1979; *Hirsch J.* Family photographs: content, meaning, and effect. Oxford, 1981.

¹⁰ *Carpenter M.B.* The child in art. L., 1906; *Sauerlandt M.* Kinderbildnisse aus fünf Jahrhunderten... 1450–1850. Königstein im Taunus, 1921; *Waldmann E.* Das Bild des Kindes. B., 1940; *Huerlimann B.* Children's portraits: the world of the child in European painting. L., 1950; *Godfrey F.M.* Child portraiture from Bellini to Cézanne. L., 1956.

¹¹ К примеру: *Bennett P.* The illustrated child. N.Y., 1979.

¹² К примеру: *Albertazzi F.* I pittori dell'infanzia. Bologna, 1979.

¹³ *Fuller P.* Uncovering childhood // Hoyles M., ed. Changing childhood. L., 1979.

¹⁴ *Knipping J.B., Gerrits M.* Het Kind in Neerlands heeldende Kunst: In 2 Bd. Wageningen, [1943–1948]; *Gracia Beneyto C.* Iconografia infantile en la pintura valenciana. Valencia: Instituto Alfonso el Magnánimo: Servicio de estudios artísticos, 1977.

¹⁵ Vienna: Historisches Museum der Stadt Wien. Das Kind und seine Welt. 1959; Berlin (DBR): Neue Gesellschaft fuer bildende Kunst und Staatliche Kunst-

halle. Die gesellschaftliche Wirklichkeit der Kinder in der bildende Kunst. 1979; Frankfurt a/M: Historisches Museum. Spielen und lernen: Spielzeug und Kinderleben in Frankfurt 1750–1930. 1984.

¹⁶ *Bernt W.* Die niederlaendischen Maler des 17. Jahrhunderts: In 3 Bdn. München, [1948]; *Göbel H.* Wandteppiche: In 6 Bdn. Leipzig, 1923–1934.

¹⁷ Ссылки на Арьеса даются по английскому изданию в серии «Peregrine book» (Harmondsworth: Penguin Books, 1979).

¹⁸ Музейный номер гобелена 5668-1859. См.: *Digby G.W., Hefford W.* Victoria & Albert Museum: the tapestry collection, medieval and renaissance. L., 1980. P. 33. Музейный номер триптиха W.5-1951; предположительно на нем изображены Генри Холм (Henry Holme, ум. 1631) со своей женой Дороти и двумя детьми.

¹⁹ *Jones J.W.* Observations on the origin of the division of man's life into stages // *Archaeologia*. 1853. № 35. P. 167–189; *Wackernagel W.* Die Lebensalter, ein Beitrag zur vergleichenden Sitten- und Rechtsgeschichte. Basel, 1862; *Englert A.* Die menschlichen Altersstufen in Wort und Bild // *Zeitschrift des Vereins fuer Volkskunde*. 1905. 15. S. 399–412; *Boll F.* Die Lebensalter // *Neue Jahrbuecher fuer das klassische Altertum*. 1913. 31. S. 89–145.

²⁰ *Van Heurck E.H., Bookenoogen G.J.* Histoire de l'imagerie populaire flamande et de ses rapports avec les imageries étrangères. Brussels, 1910; *Duchartre P.L., Saulnier R.* L'imagerie populaire. P., 1925; *Bertarelli A.* L'imagerie populaire italienne. P., 1929.

²¹ *Mistler J., Blaudez F., Jacquemin A.* Epinal et l'imagerie populaire. P., 1963. P. 46–53.

²² *Toschi P.* Stampe popolari italiane. Torino: Eri, 1967; *Adhémar J.* Imagerie populaire française. P.; Milano: Electa, 1968; *Bruckner W.* Populaere Druckgraphik Europas: Deutschland vom 15. bis zum 20. Jahrhundert. München: Callwey, 1969; *Meyer M.* Imagerie populaire des Pays-Bas: Belgique, Hollande. Milano: Electa, 1970; *Duran i Sanpere A.* Populaere Druckgraphik Europas: Spanien. München: Callwey, 1971; *Laver J.* Populaere Druckgraphik Europas: England. München: Callwey, 1972; *Clausen V.E.* Folkelig grafik I Skandinavien. Copenhagen: Berg, 1973; *Lise G.* Stampe popolari Lombarde. Milano: Electa, 1976; *Claudon-Adhémar C.* Imagerie populaire russe. Milano: Electa / Weber, 1977.

²³ Die Lebenstreppe: Bilder der menschlichen Lebensalter. Eine Ausstellung des Landschaftsverbandes Rheinland. Rheinische Museumsant, Brauweiler, in Zusammenarbeit mit dem Staedtischen Museum Haus Keokkeok, Kleve. Cologne, 1983.

²⁴ Die Lebenstreppe... S. 115.

²⁵ Ibid. S. 117. № 21.

²⁶ Ibid. S. 125. № 27.

²⁷ Ibid. S. 240. № 44.

²⁸ Структуралистский подход дает внешне привлекательные результаты, которые валидны, однако, лишь внутри ограниченного числа отобранных для анализа гравюр; см.: *Charraud A.* Analyse de la representation des ages de la vie humaine dans les estampes popularizes du XIXe siècle // *Ethnologie français.* 1971. № 1. P. 59–78.

²⁹ *Wilson A.* The infancy... P. 136.

³⁰ Ibid. P. 140.

³¹ См.: *Waley D.* Later medieval Europe. 2d ed. L., 1985. P. VII–X, 238–252.

³² *Holmes U.T.* Medieval children // *Journal of Social History.* 1968. 2. P. 164–172.

³³ *Platelle H.* L'enfant et la vie familiale au moyen-âge // *Mélanges de science religieuse*, 1982. 39. P. 67–85.

³⁴ *Goody J.* The development of the family and marriage in Europe. Cambridge, 1983. P. 153–154.

³⁵ *Herlihy D.* Medieval households. Cambridge, Mass; L., 1985.

³⁶ *Hahn C.* 'Joseph will perfect, Mary enlighten ad Jesus save thee': the Holy Family as marriage model in the Mérode triptych // *Art Bulletin.* 1986. 68. P. 54–65.

³⁷ *Randall L.M.C.* Images in the margins of Gothic manuscripts. Berkeley, 1966.

³⁸ *Maeterlinck L.* Le genre satirique, fantastique et licencieux dans la sculpture flamande et wallonne; les misericordes de stalles (art et folklore). P., 1910; *Remnant G.L.* A catalogue of misericords in Great Britain. Oxford, 1969; *Steppe J.K.* Wereld van vroomheid en satire; laat-gotische koorbanken in Vlanderen. Kasterlee, 1973; *Kraus D., Kraus H.* The hidden world of misericords. L., 1976.

³⁹ *Wilson A.* The infancy... P. 140.

⁴⁰ См. главу «Иконография и иконология» в издании: *Encyclopaedia of world art. Enciclopedia universale dell'arte.* Rome: Istituto per la collaborazione culturale, 1959–1969.

⁴¹ *Slive S.* Realism and symbolism in seventeenth-century Dutch painting // *Daedalus.* 1962. 91. P. 469–500.

⁴² *Cornell H.* The iconography of the nativity of Christ. Uppsala, 1924. P. 12.

⁴³ *Gombrich E.H.* Art and illusion. L., 1960 и мн. др. работы.

⁴⁴ *Bryson N.* Word and image: French painting of the ancien régime. Cambridge, 1980.

⁴⁵ *Baxandall M.* Painting and experience in fifteenth-century Italy: a primer in the social history of pictorial style. Oxford, 1972. P. 152.

⁴⁶ *Ackerman J.S., Carpenter R.* Art and archaeology. Englewood Cliffs, N.J., 1963. P. 216.

⁴⁷ Следует упомянуть здесь раннюю работу Виктора Лазарева, исследовавшего репрезентации в иконографии образа Марии с ребенком: *Lasareff V.*

Studies in the iconography of the Virgin // *Art Bulletin*. 1938. 20. P. 26–65). Эта статья служит оружием в споре Ллойда деМоза с Арьесом. Ллойд утверждает, что она показывает «на многочисленных примерах, как средневековые художники вполне реалистично могли изображать детей» (*The history of childhood*. L., 1976. P. 5, 57, примеч. 20). Это не так; насколько я понимаю, Ллойд неверно проинтерпретировал более осторожный текст Джеймса Брюса Росса, приведенный в той же книге (С. 199 и примеч. 101 на С. 202).

⁴⁸ Рецензия Андрэ Шастеля (*Chastel A.* // *New York review of books*. 1984. 31. № 18. 22 Nov. P. 25).

⁴⁹ *Stone L.* The past and the present. L., 1981. P. 223.

⁵⁰ *Wilson A.* The infancy... P. 145.

⁵¹ *Kunstmann J.* The transformation of Eros. L., 1964. P. 10–13.

⁵² *Wickhoff F.* Die Gestalt Amors in der Phantasie des italienischen Mittelalters // *Jahrbuch der königlichen preussischen Kunstsammlungen*. 1890. 11. S. 41–53.

⁵³ *Kunstmann J.* The transformation of Eros... P. 21.

⁵⁴ См.: *Messerer W.* Kinder ohne Alter: Putten in der Kunst der Barockzeit. Regensburg, 1962.

⁵⁵ *Campana A.* Pueri mingentes nel quattrocento // Gabrieli V., ed. *Friendship's garland: essays presented to Mario Praz*. Rome, 1966. Vol. 1. P. 31–41.

⁵⁶ В рецензии в журнале: *Art Bulletin*. 1967. 49. P. 191.

⁵⁷ *Robert A. Georges.* Recreations and games // Dorson R., *Folklore and folklife: an introduction*. Chicago; L., 1972. P. 173–189.

⁵⁸ Арьес продвигал проведение исследований по истории игр, см.: *Ariès P., Margolin J.-C.*, ed. *Les jeux à la Renaissance, Actes du XXIIIe colloque international d'études humanistes*, Tours, juillet 1980. P., 1982.

⁵⁹ *Burke P.* Popular culture in early modern Europe. L., 1978. P. 85.

⁶⁰ См. главу 4 «Изучая фольклор» в работе: *Thompson S.* The folktale. N.Y., 1946.

⁶¹ *Hindman S.* Peter Bruegel's *Children games*, Folly, and chance // *Art Bulletin*. 1981. 63. P. 447–475; *Brain J.* Children's games: Traditional European children's playthings. L.: Bethal Green Museum of Childhood, 1984.

⁶² *Cunnington P., Buck A.* Children's costume in England from the fourteenth to the end of the nineteenth century. L., 1965; *Ewing E.* History of children's costume. L., 1977.

⁶³ *Perrucker B.* Knaben in «Maedchenkleidern» // *Waffen- und Kostumkunde*, 1975–1976. S. 71–89, 143–161; I principi bambini: abbigliamento e infanzia nel seicento. Catalogo. Florence, Palazzo Pitti. Florence, 1985; возможно, еще: *Marshall R.K.* Childhood in seventeenth-century Scotland. Catalogue of an exhibition at the Scottish National Portrait Gallery, Edinburgh. Edinburgh, 1976.

- ⁶⁴ См.: *Yoder D.* Folk costume // *Dorson R.*, ed. *Folklore and folklife: an introduction*. Chicago; L., 1972. P. 300–301.
- ⁶⁵ *Sutton P.* Pieter de Hooch: complete edition. Oxford, 1980. P. 41.
- ⁶⁶ Ibid. P. 67, примеч. 6.
- ⁶⁷ Ibid. P. 45.
- ⁶⁸ Рецензия Чарльза Форда в «Истории искусств» (*Ford Ch.* *Art History*. 1985. № 8. P. 235, 238).
- ⁶⁹ Masters of seventeenth-century Dutch genre painting. Catalogue of an exhibition at Philadelphia Museum of Art; Gemaeldegalerie, Berlin; Royal Academy of Arts, London. Philadelphia, 1984. P. 144–145.
- ⁷⁰ *Slive S.* Realism and symbolism...
- ⁷¹ Tot lering en vermaak. Catalogue of an exhibition at the Rijksmuseum, Amsterdam. Amsterdam, 1976; Masters of seventeenth-century Dutch genre painting. Catalogue of an exhibition at Philadelphia Museum of Art; Gemaeldegalerie, Berlin; Royal Academy of Arts, London. Philadelphia, 1984; *Brown Ch.* Scenes of everyday life: Dutch genre painting of the seventeenth century. L., 1984.
- ⁷² *Brown Ch.* Scenes of everyday life... P. 49.
- ⁷³ *Sutton P.C.* Pieter de Hooch... P. 41.
- ⁷⁴ *Sutton P.C.* Ibid. P. 69, примеч. 45.
- ⁷⁵ *Brown Ch.* Scenes of everyday life...
- ⁷⁶ Надо заметить, что выработанный на материале голландской жанровой живописи подход успешно применяется к изучению истории жанровой живописи в других странах: *Snoep-Reitsma E.* Chardin and the bourgeois ideals of his time // *Nederlands Kunsthistorisch Jaarboek*. 1973. 24. P. 147–169, 170–243; *MacGregor N.* The le Nain brothers and changes in French rural life // *Art History*. 1979. 2. P. 401–412.
- ⁷⁷ *Brown Ch.* Scenes of everyday life... P. 7.
- ⁷⁸ *Geisberg M.* The German single-leaf woodcut 1500–1550 / Rev. and ed. by Walter L. Strauss: In 4 vols. N.Y., 1974; *Strauss W.L.* The German single-leaf woodcut 1550–1600: In 3 vols. N.Y., 1975; *Alexander D., Strauss W.L.* The German single-leaf woodcut 1600–1700: In 2 vols. N.Y., 1977.
- ⁷⁹ *Scribner R.W.* For the sake of simple folk: popular propaganda for the German Reformation. Cambridge, 1981.
- ⁸⁰ *Coupe W.A.* The German illustrated broadsheet in the seventeenth-century: historical and iconographical studies: In 2 vols. Baden-Baden, 1966–1967.
- ⁸¹ *Vovelle M.* Iconographie et histoire des menatlités: les enseignements d'un colloque // *Ethnologi Française*. 1978. 8. P. 177–179.
- ⁸² *Theopold W.* Das Kind in der Votivmalerei. München, 1981; см. также: *Votivmalerei und Medizin*. München, 1978.

⁸³ *Thornton P.* Seventeenth-century interior decoration in England, France and Holland. L., 1978. P. 208–209; *Weber-Kellermann I.* Die Kindheit. Frankfurt a/M., 1979. S. 44–45.

⁸⁴ *Rothera D.* Antique rattles: some examples from the collection 1748–1920. Cambridge, 1970; *Haskell A., Lewis M.* Infantilia: the archaeology of the nursery. L., 1971; *Hampshire J.* Prams, mailcarts and bassinets. Tunbridge Wells, 1980.

⁸⁵ *Zglinicki F.* Die Wiege, volkskundlich-kulturgeschichtlich-kunstwissenschaftlich medizinhistorisch: eine Wiege-Typologie. Regensburg, 1979. Более общие работы см. в библиографии у Эдварда Джеллеса (*Gelles E.* Nursery furniture. L., 1982).

⁸⁶ *Hesseltine W.B.* The challenge of the artifact // *Schlereth Th.B.*, ed. Material culture studies in America. Nashville, Tennessee, 1982. P. 98.

⁸⁷ *McClung Fleming E.* The period room as a curatorial publication // *Museum News.* 1972. June P. 39–43.

⁸⁸ *Schlereth Th.J.* It wasn't that simple // *Museum News.* 1978. Jan./Feb. P. 36–44.

⁸⁹ *Prown J.D.* Mind in matter: an introduction to material culture theory and method // *Wintethur Portfolio.* 1982. 17. P. 1–19; *Pearce S.* Thinking about things // *Museums Journal.* 1985–1986. 85. P. 198–201; *Idem.* Objects high and low // *Museums Journal.* 1986–1987. 86. P. 79–82; *Idem.* Objects as signs and symbols // *Museum Journal.* 1986–1987. 86. P. 131–135.

⁹⁰ *Schlereth Th.J.*, ed. Material culture studies... P. 59.

⁹¹ *Ibid.* P. 349.

⁹² *Schlereth Th.J.*, ed. Material culture studies... P. 71.

⁹³ *Mitterauer M., Sieder R.* The European family. Oxford, 1982. P. 199–200 (главка «Дом») и ссылка на Фолкнера на с. 202. (см. также: *Зидер Р.* Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII–XX вв.) / Пер. Л.А. Овчинцевой под ред. М.Ю. Брандта. М.: Владос, 1997; *Любарь М.К.* Семья во французском обществе: XVIII – начало XX века. М.: Наука, 2005. – Примеч. ред.)

⁹⁴ *Segalen M.* Love and power in the peasant family: rural France in the nineteenth century. Oxford, 1983. P. 7, 50, 57, 60, 67, 76, 119.

⁹⁵ *Thornton P.* Seventeenth-century interior decoration in England, France and Holland...

⁹⁶ *Anderson M.* Approaches to the history of the Western family 1500–1914. L., 1980. P. 90.

⁹⁷ *Schwartz Cowan R.* The 'industrial revolution' in the home: household technology and social change in the twentieth century // *Schlereth Th.J.*, ed. Material culture studies...; *Cohen L.A.* Embellishing a life of labor: an interpretation of the material culture of American working-class homes, 1885–1915 // *Ibid.*

⁹⁸ *Flandrin J.-L.* Families in former times. Cambridge, 1976. P. 92–111.

Истории детства:
обзорное историографическое эссе¹

История детства больше любой другой зависит от той эпохи, к которой принадлежат ее историки. Если сейчас она процветает, то это во многом благодаря тому, что западный мир конца XX в. весьма озабочен проблемами воспитания детей; их внутренней сущности (ангелы они или все-таки чудовища?); наличием различных сил, в первую очередь коммерциализации, под действием которых находятся дети; наконец, проблемой прав и обязанностей детей. Сами историки размышляют над этими проблемами и часто называют именно их отправной точкой в своей работе². Но, помимо поиска решений, историки должны дать ответы обществу на волнующие его вопросы. Пытаясь лучше понять детей и научиться вести себя с ними, люди обращаются к прошлому в надежде, что ученые расскажут им о детях и детстве в исторической перспективе.

Желание понять исторические корни современных западных проблем – это первый стимул для исторических исследований в области детства. Второй не менее существенен, но действует, как правило, отдельно от первого. Это нищета, в которой огромное количество детей в мире живет, работает и умирает, не достигнув взрослого возраста. Поможет ли взгляд на жизненные шансы бедных детей в прошлом определить экономические и внеэкономические факторы, лежащие в основе нищеты, в которой вынуждено жить большинство детей планеты?

Тем, кто ищет в исторической перспективе руководство к действию, историография вряд ли что-нибудь прояснит. Историки не только по-разному интерпретируют прошлое, но и не имеют общего мнения насчет области исследования и типов вопросов, которые следует задавать. Согласно одному из подходов самый интересный и плодотворный в плане исследования исторический

© Cunningham H., 1998

© University of Chicago Press, 1998

© Гладкова О.К., перевод, 2012

вопрос относится не к образу жизни детей, а к окружавшим детство идеям, благодаря которым в разных культурах оно ассоциировалось то с невинностью, надеждой, слабостью и наивностью, то со злыми силами или воплощало тоску по прошлому. Такой подход делает акцент именно на культурной структуре идей, относящихся к детству³. Его развитие видится в исследовании того, как такие культурные структуры влияют на жизнь детей. Представители этого подхода часто становятся на защиту прав детей, чутко реагируют на любое подавление голоса ребенка в настоящем или в прошлом. Такие ученые одновременно и участвуют в действиях по спасению детей, и пытаются изменить наш взгляд на мир, заставить нас придавать детям больше значения⁴. На противоположной стороне спектра исторических подходов находятся ученые, которые считают, что развитие ребенка и отношение к нему взрослых в первую очередь определяется биологическими факторами, и ищут подтверждений этому в прошлом⁵. При таком подходе история детства тесно переплетается с историей материнства. Примерно посередине между этими подходами находится точка зрения ученых, которые считают, что важнее всего само написание истории детей как людей определенного возраста.

Ученые, отталкивающиеся в своих исследованиях от бедственного положения многих детей, как правило, работают в русле «семейной стратегии». Эта область, в свою очередь, делится на множество составных частей, классифицируемых в зависимости от отправной точки – антропологии или неоклассической экономики. В первом случае акцент делается на модели родства и спектре ролей внутри семьи и в отношениях между семьями, а во втором – на способах увеличения достатка, применяемых семьями. Иногда исследования в области семейной стратегии уделяют детям недостаточно внимания, поскольку главная сфера их интереса – механизмы принятия решений у взрослых и нормы взрослого мира. Но такой подход может дать историкам возможность оценить различия в роли детей в разное время и в разных культурах, причем на уровне всего общества, а не только элиты.

Различия в подходах отражаются в выборе источников, которыми пользуются исследователи. Ученые, интересующиеся концепциями детства и повседневной жизнью детей, прибегают к рекомендательной литературе (по этикету и другим сферам жизни), к дневникам и автобиографиям, к изображениям детей, предметам материальной культуры и самым разнообразным пись-

менным источникам. Сторонники исследования в области семейной стратегии обращаются к количественным источникам, строят формальные модели поведения человека и семьи.

Множественность подходов означает, что найти единый неоспоримый ответ на современные вопросы человеку, обратившемуся для этого к книгам по истории, будет невозможно. Более того, исследование детства вовсе не является привилегией историков, что только осложняет ситуацию. Многие представители общественных наук – социологи, антропологи, психологи, психоаналитики, демографы – имеют собственные подходы к изучению детства, которыми историки пренебрегают на свой страх и риск⁶.

В этом обзоре новейших работ в области истории детства мы попытаемся подвести итог данному этапу развития науки [по состоянию на 1998 г., как раз накануне перевода книги Ф. Арьеса на русский язык. – *Примеч. ред.*]. Наш главный вопрос: способны ли различные подходы, воплощенные в исследовательских вопросах и разных типах источников, к плодотворному взаимодействию, или они так и останутся в полной изоляции друг от друга? Во втором случае, по нашему мнению, серьезно пострадает наша способность решать связанные с детством проблемы на Западе и во всем мире. Нам необходимо создать диалог между отдельными дискурсами, которые сосредоточены сейчас исключительно либо на культурной структуре идей, относящихся к детству, либо на биологических факторах взросления ребенка или на роли детей в семейной экономике.

Все направления истории детства можно некоторым образом соотнести с историографией по этому предмету. Подавляющее большинство опирается на одну из самых знаменитых книг в данной историографии «Ребенок и семейная жизнь при Старом режиме» («L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime») (1960) Филиппа Арьеса, в переводе на английский «Века детства» (1962). Арьесу удалось убедить почти всех читателей в том, что у детства есть история и что связанные с детством идеи и сама жизнь ребенка меняются в зависимости от эпохи и культуры. Как и все историки детства, Арьес обратился к этой теме, потому что она затрагивала его лично – он остро чувствовал, что дети во Франции середины XX в. подавлены и замкнуты в пределах семьи. Всегда ли детство было именно таким? Ответ был несомненно отрицательный. Арьес проследил, как семья и школа стали единственным местом, где могли пребывать дети, и как дети были вытесне-

ны из мира взрослых, не принадлежащих к их семье. Почти все позднейшие исследователи детства опирались на определенные части работы Арьеса, поскольку его труд оказался действительно масштабным: он отразил изменения концепций детства, репертуара отношений взрослых к детям и жизни ребенка в зависимости от эпохи и культуры.

Влияние Арьеса по-прежнему значительно и через 40 лет после публикации книги, особенно в области изучения детства в Средние века. Частичная ошибка в переводе труда Арьеса породила бурную полемику среди специалистов по Средневековью. В английском переводе книги есть известное утверждение: «в средневековом обществе идея детства не существовала»⁷. Словом «идея» было переведено французское «sentiment», несущее совсем другое значение. Но ученые восприняли английский перевод буквально и сочли подобное утверждение несправедливой нападкой на Средневековье. В результате появился целый блок научной литературы, наиболее удачно представленный работой Суламифь Шахар «Детство в Средние века» (1990), в которой автор не оставляет ни малейших сомнений в существовании понятия «детство» в Средневековье. По мнению Шахар, Средневековье было гораздо более просвещенной и прогрессивной эпохой в вопросе отношения к ребенку, чем последующие столетия. Но, полемизируя с Арьесом, ученые не говорят, какие именно формы принимала концепция детства и как она изменялась хронологически и географически.

Огромное достижение Джеймса Шульца («Понятие детства у германцев в Средние века, 1100–1350 годы», 1995) состоит в том, что он не считает нужным оборонять Средневековье от воображаемых нападков Арьеса⁸. В своем исследовании Шульц не пытается охватить все Средневековье ни хронологически, ни географически. Опираясь на существующие средневерхненемецкие тексты, часто художественные, он утверждает, что концепция детства не только существовала на германской территории в это время, но и радикально отличалась от концепций, возобладавших на Западе после эпохи Просвещения. В эпоху Высокого Средневековья германцы не считали, что обращение с детьми влияет на то, кем они вырастут (характерное современное представление); они думали, что внимательный глаз разглядит в ребенке черты будущего взрослого; детство было важно не само по себе, а благодаря той информации, которую оно могло сообщить о будущем взрослом. Во-

преки современным представлениям считалось, что отношение к ребенку, будь оно хорошим или плохим, практически не влияет на его взрослый облик. В своем добротном контекстуализированном исследовании корпуса текстов Шульц затронул целый ряд новых и очень важных вопросов относительно детства в Средние века. Шульц отвлекся от тяжелой необходимости спорить с ошибочным переводом Арьеса и сумел показать, что концепция детства, которую он изучил на примере германского Высокого Средневековья, доминировала в Европе вплоть до XVIII в.: в ребенке недостатки и неспособности казались важнее, чем дарования и способности. В условиях, когда так опасно сосредоточиться на неизменности феномена детства в разные эпохи и в разных странах, Шульц красноречиво и убедительно доказывает «историчность детства»: жизнь ребенка отражает не только особенности биологии человека, но и культурные представления той эпохи и того места, где живет ребенок; неизменность вовсе не является ключевым мотивом истории детства, как с большой настойчивостью предположила в своей работе Линда Поллок⁹.

Не только специалисты по Средневековью или по истории Европы усмотрели в труде Арьеса несправедливые нападки на представления о детстве в исторической перспективе. Ученые, занимающиеся античным миром, средневековым исламом и многими другими культурами, брались ответить на вопрос, можно ли различить и сформулировать понятие «детство» в изучаемом ими обществе¹⁰. И с неизменным триумфом они приходили к выводу, что можно. Хотя Анна Бенке Кинни и ее соавторы в своем труде «Взгляды на детство в Китае» (1995) нигде не ссылаются на Арьеса, нельзя не ощутить его влияния, как и влияния других западных историков детства¹¹. Работа охватывает период от династии Хань до настоящего времени. В результате авторы данной монографии разрабатывают модель отношения к детству у китайцев, подчеркивая сходства и различия между ней и моделями Арьеса и других ученых – историков западных обществ. Хотя представленные источники не дают право сделать четкие выводы, среди китайской элиты ощутимо нарастание сентиментальности по отношению к детям. Самый яркий пример – траурная литература, проанализированная Пеи-йи Ву. «Со времен династии Тан по крайней мере до пятнадцатого века в Китае гораздо больше писали о детях, чем в Европе», – говорит он¹². Он изучает некрологи, сочинения об умерших. Для человека, знакомого с дискуссией о том, оплакива-

ли ли родители своих умерших детей, которая ведется в западной историографии, китайский материал будет очень интересен. В нем можно найти примеры того, что в IX в. детей оплакивали гораздо сильнее, чем предполагалось ритуалом; причем отцы скорбели о дочерях больше, чем о сыновьях. В XVI и XVII вв. под влиянием школы неоконфуцианства Ван Янмина возник отчетливый культ ребенка, были сформулированы мысли, до которых на Западе впервые дошел Уильям Вордсворт: дети в своем понимании мира превосходят взрослых. Ли Чжи (1527–1602) писал: «Утративший свое детское сердце утрачивает свое истинное сердце»¹³.

Такой культ ребенка необходимо противопоставить многочисленным примерам детоубийства в Китае, особенно убийства девочек. Энн Уолтнер пишет, что сложно с точностью назвать цифры, но нет сомнений, что девочки чаще становились жертвами. Она объясняет это в первую очередь проблемой приданого. Девочки обходились дорого. Замужество (единственный возможный путь женщины) означало, что родители вынуждены собирать девушке приданое, довольно большое, поскольку считалось, что жених должен быть выше по социальному статусу, чем невеста. А после замужества и девушка, и ее приданое уже принадлежали семье мужа. В районах, где действовали такие правила, общественное порицание, хоть и было серьезным, не могло справиться с проблемой детоубийства. На институциональном уровне поиски решения привели, как и на Западе, к открытию детских приютов начиная с XVII в.¹⁴

Итак, наследие Арьеса спровоцировало многочисленные попытки опровергнуть то, что приняли за его главный тезис, тем самым породив целый ряд научных трудов, которые вполне достигли цели и исчерпали вопрос. Как утверждает Шульц, настало время поставить новые задачи. Кроме того, работа Арьеса задавала очень высокий стандарт охвата материала, недостижимый для большинства историков детства. Арьес считал, что в пределах одной книги вполне можно написать и о концепциях детства, и о том, как взрослые обращались с детьми, и о жизни ребенка. Позднейшие историки выбирают только одну из этих тем для исследования. Более того, они ограничивают объем источников. Арьес опирался на огромное количество самых разных свидетельств и в результате подвергся критике за отсутствие их тщательного анализа. В частности, его обвиняли в том, что он интерпретирует образы слишком буквально¹⁵. Подобная критика сделала историков

более осмотрительными, в результате чего неписьменные источники были преданы забвению вплоть до настоящего времени, когда на их ценность снова обратили внимание. Возьмем три примера возобновления интереса к неписьменным источникам.

Во-первых, опираясь на анализ иконографического материала, сделанный Арьесом, Эндрю Мартиндейл приходит к выводу, что «около 1300 года изображения детей становятся более живыми и реалистичными». В своем тщательно контекстуализированном исследовании Мартиндейл выделяет работы Симона Мартини, его запрестольный образ в Сиене, изображающий участие святого в чудесах, связанных с детьми. Мартиндейл объясняет реалистичность изображения детей тем, что именно в XII в. за опытом и чувствами человека признали большое значение. Исходя из этого, можно предположить, что важность детства была оценена гораздо раньше, чем предполагал Арьес¹⁶.

Во-вторых, тоже на материале Средневековья Николас Орм взялся проверить правильность тезиса Арьеса о разделении взрослыми и детьми единой культуры. Опираясь на находки археологов, он изучил игрушки из свинцово-оловянного сплава, которые начали производить в большом количестве с 1300 г., и письменные свидетельства о них (например, в 1582 г. английское королевство облагало налогом ввозимые «марионетки и куклы для детей»). Сведения для него поставляли учебники, свидетельства об играх и календарных праздниках. Все эти источники, согласно Орму, прямо или косвенно доказывают, что у детей была собственная культура¹⁷.

Наконец, последний пример – работа Кэрин Калверт «Дети в доме: материальная культура раннего детства, 1600–1900 годы» (1992, рус. пер.: М., 2009). Арьес описывает эволюцию отношения к детству до конца XVII в., как будто указывая, что дальше, вплоть до середины XX в., развитие шло равномерно и неизменно. Поэтому одним из достижений работы Калверт стало то, что в ней отражается извилистость этой эволюции. В более раннем труде Калверт проделала развернутый анализ американской портретной живописи и выявила серьезные изменения в количестве внимания, уделяемого детям¹⁸. Ту же тенденцию Калверт прослеживает в книге на основании более широкого материала, в том числе мебели и одежды. Она пишет о переходе от понятия «недоразвившийся взрослый» (1600–1750) к понятию «естественный ребенок» (1750–1830), а потом и к понятию «невинный ребенок»

(1830–1900). Наиболее убедительно доказан первый переход: Калверт пишет, что главная цель ухода за маленьким ребенком в XVII в. и в начале XVIII в. была выпрямить его любимыми способами; для этого пользовались и тугими пеленками, и ходунками. Предполагалось, что детство – это этап, который нужно миновать максимально быстро. Только во второй половине XVIII в. произошел перелом мировоззрения: родителям теперь советовали позволить детям развиваться в собственном темпе. Калверт описывает, как этот перелом повлек за собой изменения в одежде и мебели. Один из давних вопросов истории детства: насколько внимательно относились родители к советам специалистов по воспитанию детей. На основе изучения материальной культуры домашнего быта в Америке среди представителей среднего класса Калверт доказывает, что по крайней мере там советам следовали.

Возрождение интереса к неписанным источникам, особенно к так называемой материальной культуре, открывает новые возможности в изучении истории детства. Теперь во всем мире директора музеев детства, которые, должно быть, не могли взять в толк отсутствие интереса к их коллекциям у историков, могут ждать перемен. Материал представлен в огромном объеме, значительная его часть опубликована в каталогах музеев и книгах, описывающих коллекции¹⁹. История игрушек – один из признаков растущего интереса к материальной культуре. Давно изучаемые и собираемые антикварами и коллекционерами, игрушки начинают привлекать внимание историков, пытающихся дать ответ на современные вопросы о влиянии коммерциализации на детей и о формировании гендерного сознания. Мириам Форманек-Брунелл в книге «Игрушечный дом: куклы и коммерциализация американских девочек в 1830–1930 годах» (1993) пишет, что производством кукол в Америке обычно занимались мужчины, а у девочек как потребителей сложилось двойственное отношение к предлагаемым им продуктам. Хотя труд несомненно научный, трудно не усмотреть в нем тоски по невинному прошлому, когда, еще до Гражданской войны, кукол делали дома и, играя в них, девочки осваивали азы домашнего хозяйства; теперь же, мол, женщины, шившие кукол, безнадежно проиграли в конкуренции мужчинам, механизировавшим производство, и куклы стали воплощать подготовку девочек к материнству²⁰. В своей книге «Всё для детей: игрушки и меняющийся мир американского ребенка» (1997) Гэри Кросс решительно отказывается от такого подхода,

заверяя современных родителей, что игрушки, развивающие воображение, впервые появились еще в начале XX в. и что уже в 30-х годах производители игрушек, особенно для мальчиков, не имели цели прививать ребенку надлежащие жизненные ценности, но обращались непосредственно к детскому воображению и к интересам ребенка как потребителя. Тем не менее в заключение автор говорит, что новые тенденции ему не нравятся, и выражает надежду, что с помощью игрушек дети смогут «развить воображение, имеющее более тесную связь с реальным миром»²¹.

Изучение материальной культуры детства в прошлом помогает понять и концепции детства, и непосредственный опыт ребенка: мы узнаем материальный мир, в котором он находился. Но жизнь ребенка определялась далеко не только тем, что его окружало, и более полное ее понимание невозможно без более обширного исследования. Источники для него растут в количестве по мере приближения к недавним историческим периодам, когда письменные документы можно сверять с личными свидетельствами – автобиографиями и устными рассказами. Пример результатов, которых может достичь контекстуализированное исследование, – книга Анны Дейвин «Дети в нищете: дом, школа и улица в Лондоне, 1870–1914 годы» (1996)²². Контекст отчасти географический: автор оживляет для нас дома и улицы Лондона конца XIX в., но также и хронологический: многие историки разных стран считают период с 1870 по 1914 г. временем, когда государство начало играть существенную роль в регуляции семейной жизни и когда детство начали трактовать как стадию зависимости²³. Одна из ключевых проблем, затрагиваемых Дейвин, – осознание рабочими семьями и самими детьми вмешательства государства и реакция на него. Основным государственным нововведением было обязательное школьное образование. Оно не только повлияло на экономику семьи, но и дало государству возможность ввести стандарты среднего класса в речи, манере одеваться и вести себя, стандарты «цивилизованности». Дейвин утверждает, что больше всего от реформы пострадали девочки: их часто оставляли дома помогать по хозяйству, в то время как мальчиков отправляли учиться, так что девочки упускали образовательные возможности. Часто все их обучение сводилось к шитью, и до академических предметов дело не доходило. Главным свойством, которым должны были обладать девочки, считалась аккуратность. В общем, обязательное школьное образование освобождало мальчиков от многих домаш-

них и трудовых обязанностей, а для девочек их объем только увеличивался.

Можно легко прийти к выводу, что участь девочек всегда была тяжелей – почти в любом обществе существовало исходное представление о второстепенности роли девочек. Но, проанализировав одежду и прически, Калверт показывает, что вопрос не так однозначен. Вплоть до конца XVIII в. одежда и прически девочек представляли собой уменьшенные копии дамских. Примерно с 1770 г. девочки начинают носить муслиновые платья, довольно сильно отличающиеся от замысловатых нарядов взрослых женщин, а волосы им стригут коротко, почти как мальчикам. В то же время одежда мальчиков старше трех лет, когда они начинали носить брюки, была подчеркнута мужской. В 30-х и 40-х годах XIX в. ситуация изменилась: и мальчики, и девочки от трех до семи лет стали носить панталоны длиной до лодыжек и короткие жилеты, а волосы им по-прежнему стригли коротко. Такой облик подчеркивал общее у мальчиков и девочек – то, что они дети, а не различия между ними. Позже пол ребенка снова начали выделять, дойдя накануне Второй мировой войны даже до системы цветовых разграничений (голубой для мальчиков и розовый для девочек). Эти тенденции в детской моде вполне соответствовали изменениям в отношении взрослых к проявлению эмоций у детей²⁴. Исследования Дейвин, Калверт и других ученых проливают свет на гендерный аспект детства в исторической перспективе, и можно с уверенностью сказать, что будут появляться новые работы на эту тему.

Книги, которые я рассматривал до сих пор, в большей или меньшей степени писались под влиянием Арьеса. Но его наследие не безгранично. Он в основном занимался высшим и средним классами общества, и его последователи и оппоненты тоже сосредоточились именно на них. Но при наличии хороших источников и должном анализе вполне можно исследовать детство и вне привилегированных классов, что так удачно показала книга Дейвин. Немногим это пока удалось, и не может быть речи о полной историографии детства, пока главный материал исследования – только жизнь и мысли состоятельных людей.

Подход, ориентированный на семейную стратегию, может сделать важный вклад в историю детства, поскольку сосредоточен на жизни ребенка и отношении к детям среди большинства населения, оставшегося за рамками исследования Арьеса и его последовате-

лей. Нужно понять многозначность термина «семейная стратегия». Им часто обозначают осознанный выбор семьи (часто – одного или нескольких членов семьи), но он может относиться и к неосознанному выбору, отслеживаемому только сторонним наблюдателем²⁵. Две недавно опубликованные книги позволяют оценить, насколько успешен может быть анализ детства в среде бедняков. В разных эссе из сборника Джона Хендриксона и Ричарда Уолла «Прошлое Европы: бедные женщины и дети» (1994) были проанализированы документы детских домов и сиротских приютов в попытке понять, что заставляло родителей оставлять там детей²⁶. Конечно, такой подход обделяет вниманием тех людей, которые ни разу не оставили ребенка в приюте, а их большинство. Но в XVIII и XIX вв. количество бросивших ребенка настолько велико, что выводы о семейных приоритетах, которые можно сделать, вполне проецируются на все общество. Основной вывод не удивителен, хотя у него есть немало противников, и сводится он к тому, что дети были тяжким бременем для семьи. Знаменитый анализ жизненного цикла, сделанный Б. Сибомом Раунтри, показал, что уровень дохода семьи был обратно пропорционален количеству маленьких детей в ней, и это заключение справедливо не только для Йорка конца XIX в., но и для большинства европейских обществ Нового времени.

Авторы глав указанной книги пытаются дать ответ на вопрос, давно интересующий демографов и историков семьи: сохраняется ли деление семей на маленькие на севере и большие на юге? Остается ли верным утверждение, что в тяжелые времена маленькие семьи скорее обращались за помощью к социальным структурам, чем к родственникам, если учесть огромное количество детских приютов на юге Европы? Пьер Паоло Виаццо справедливо замечает, что теория поведения маленьких семей в беде основывается на отношении к престарелым членам семьи²⁷. Если же учесть детей, а именно проблемы незаконнорожденности и отказа от детей, выводы получатся совсем другими. Произошло некоторое разделение труда: историки Северной Европы, как правило, изучают незаконнорожденность, а Южной – отказ от детей. В результате был сделан вывод, что детские приюты стали способом решения проблемы бастардов в южных католических культурах. На самом же деле, как показывает исследование, детские приюты выполняли гораздо более сложные функции.

Как пишет Филип Гавитт, во Флоренции XV в. брошенные дети часто были отпрысками состоятельных людей и их рабов

или слуг: так устанавливается связь между незаконнорожденными и брошенными детьми. Но в Стране Басков в начале Нового времени ситуация была совсем другая: при высоком уровне незаконнорожденности брошенных детей было мало. Как ни странно, повышение уровня грамотности в XVIII в. повлекло за собой увеличение числа брошенных детей; очевидно, это объясняется тем, что бремя забот о незаконнорожденном ребенке ложилось на мать, а не на отца, хотя большими средствами располагал именно отец²⁸.

В XVIII в. возросло число и незаконнорожденных, и брошенных детей, но не синхронно, как можно было бы ожидать. В основном в приютах оставляли законных детей. Например, во Флоренции в 1792–1794 гг. 72 процента детей, находящихся в Приюте Невинных, были законными, и в течение всего XIX столетия законные дети составляли от 40 до 70 процентов приютских подопечных. Яркое свидетельство приводится в работе Фолькера Хунке о Милане 40-х годов XIX в., английский перевод которой был впервые опубликован в сборнике Хендриксона и Уолла²⁹. Около трети законных детей оказывалось в приютах; дома было принято оставлять не более двух детей одновременно. Предполагалось, что родители заберут ребенка из приюта, как только экономическая ситуация в семье улучшится, и в большинстве случаев так и происходило. Во Флоренции, Милане и во многих других городах приюты, изначально предназначенные для спасения жизней незаконнорожденных детей, стали служить временным жильем для законных детей, чьи семьи переживали тяжелые времена – индивидуально или в период общих экономических кризисов. В таких случаях в приюты отправляли вовсе не только младенцев. Проанализировав ситуацию на примере приютов для девочек в Риме XVII и XVIII вв., Эудженио Соннино обнаружил, что потеря одного из родителей очень часто влекла за собой сдачу в приют даже ребенка старше десяти лет³⁰. Во многих районах Европы возникла целая экономическая система: деревня обеспечивала город кормилицами, которые часто бросали собственных детей, чтобы кормить приютских, по крайней мере до следующей беременности³¹. Приюты, созданные из гуманистических соображений, благодаря своим «клиентам» начали выполнять совсем другие функции. В городах, где приютов было меньше или правила строже, как в соседней с Флоренцией Болонье, люди искали другие способы пережить тяжелые времена.

Документы различных учреждений, предназначенных для ухода за детьми, – очень ценный источник. Вооружившись демографическими и другими данными, из него можно почерпнуть информацию о семейных стратегиях выживания и экономического процветания в контексте распространения институтов по уходу за ребенком. К тому же практика оставления ребенка в приюте была столь широка, что заставляет задуматься об эмоциональной и экономической ценности детей в глазах взрослых.

По сравнению с исследователями городских семей ученые, занимающиеся европейским крестьянством, несколько обделены источниками, что видно из статей в сборнике Ричарда Рудольфа «Европейская крестьянская семья и общество: исторические исследования» (1995). Хотя, возможно, правильнее было бы сказать, что они обделяют себя сами, отказываясь от городских источников, а ведь крестьянские семьи были важным звеном в экономической системе, основанной на практике оставления детей в приюте, но об этом ни слова не говорится в статьях сборника³². Их авторы в первую очередь интересуются взаимосвязью между владением или пользованием землей, формированием семьи и влиянием протоиндустриализации. Дети в них выступают только как результат решений, направленных на сохранение и увеличение благосостояния семьи. Как формулирует Стенли Энджермен: «Люди выбирали между собственным достатком, детьми и наличием свободного времени»³³. Считалось, что если у людей были дети, то их растили ради экономической пользы – опоры в старости или важного звена в системе протоиндустриализации. Если люди не заводили детей, как часто бывало в альпийских районах Австрии, где люди женились очень поздно и было рекордное количество одиноких на общеевропейском фоне, это тоже было решение экономическое, подкрепленное нормами культуры. Возраст вступления в брак, количество одиноких взрослых и незаконнорожденных детей, число детей в семье и судьба ребенка в зависимости от его пола и старшинства – все эти показатели сильно отличались в разных районах Европы. Ученые потратили немало сил и проявили изрядную изобретательность, пытаясь проследить и объяснить все отличия. Поскольку отправная точка большинства исследований – это механизм принятия решений в тяжелых условиях, они сосредоточены главным образом на взрослых, которые и принимают решения, и на влияющих факторах (климате, системе наследования, формах семьи, возможностях миграции).

Дети фигурируют только как объект решений. Такой подход подразумевает, что центральное положение истории детства – это беспомощность ребенка. Но здесь правомочно будет спросить: не слишком ли рациональной представляется нам человеческая деятельность при исследовании в этом ракурсе? Ведь если тщательно изучить документы детских приютов, можно найти информацию о подарках родителей брошенным детям, о тех записках, которые оставляли ребенку, – из них видны чувства людей, а не просто цифры для статистического анализа.

Весьма показательно, что единственная статья в сборнике Рудольфа, дающая многоплановую характеристику детства, посвящена не крестьянской семье, а семьям руанских ткачей в XIX в. Акцент в этой статье делается не на механизме принятия решений в семье, а на реакции руанских промышленников на предложения изменить закон о детском труде. Как пишет Гей Галликсон, в 70-х годах XIX в. задумались не только о том, что маленькие дети не должны представлять собой рабочую силу, но и о том, что стоит сократить рабочие обязанности женщин, чтобы они могли исполнить «надлежащим образом» роль матери. Галликсон объясняет появление подобных идей тем, что как раз в это время в семьях фабричных рабочих возникла необходимость отдельно следить за детьми, поскольку на фабрику их не допускали; в protoиндустрии и сельском хозяйстве таких проблем и, следовательно, идей не было³⁴.

Упомянутые два сборника настолько отличаются друг от друга, что наше противопоставление наследников Арьеса и приверженцев семейной стратегии, заданное в начале этой статьи, может показаться слишком упрощенным, особенно если учесть множественность акцентов в рамках единого подхода, сосредоточенного на семейной стратегии. Такая множественность несомненно благотворна и должна вести к диалогу ученых. Историки, придерживающиеся традиции Арьеса, вполне могут счесть некоторые статьи из сборника Рудольфа неинтересными, но подход, реализованный в книге «Прошлое Европы: бедные женщины и дети» скорее всего покажется им приемлемым и плодотворным. Разумное применение изучения семейной стратегии способно значительно расширить охват истории детства.

Оба описанных выше исследования семейной стратегии базировались на материале западных культур. Но становится все более очевидно, что история детства, сформировавшаяся как наука к концу XX в., должна иметь глобальный характер и основой для нее должно служить изучение различных моделей детства в

разнообразных культурах, существовавших в течение последних полутора веков. На Западе в конце XIX – начале XX в. сложилась тенденция растягивать этап детства. Растягивание не было результатом единого постановления, хотя без сомнений введение и закрепление системы обязательного школьного образования сыграло в этом процессе ключевую роль. В начале XX в. выпускной возраст увеличили до 14, а потом и до 16 лет, так что детство несколько удлинялось. Вместе с тем было принято огромное количество мер, по сути выделявших детство в обособленный жизненный этап: введение отдельной юридической системы, увеличение возраста вступления в брак, запрет на потребление алкогольных и табачных изделий. Как пишет Дейвин, обязательное полное школьное образование было проще декларировать, чем ввести, поскольку и родители в рабочих семьях, и многие магистраты считали, что дети должны помогать семье, а не учиться. Тем не менее в течение 30 лет идея школьного образования прижилась.

Одно из основных положений современной истории детства состоит в том, что в конце XIX – начале XX в. на Западе благодаря государственным мерам, актам филантропии и общему повышению уровня жизни дети получили право на детство как отдельный этап развития. В результате от детей уже не ждали вклада в семейную экономику; напротив, они стали иждивенцами. Этот переход оказался в конечном итоге ключевым в судьбе детей. Его важность для протяженности и самой сущности детства хорошо показана в работе Вивианы Зелицер, имевшей огромное значение для историографии детства. В ней говорится, что если раньше детей ценили за вклад в семейную экономику, то со временем они стали совершенно бесполезны в семье, но бесценны с эмоциональной точки зрения. Отчасти это явилось последствием повышения уровня жизни, но нельзя умалять и роль новых культурных норм в этом процессе³⁵. Чем больше становилось эмоциональное значение ребенка, тем дольше длилось детство. Подобная перемена отношения позволяет изучать временные и культурные различия в длительности и значимости детства.

В книге «Ребенок и государство в Индии» Майрон Вайнер задается целью объяснить, почему такая важная перемена не произошла в индийской культуре³⁶. Он пытается понять, почему в современной Индии так распространен детский труд, детально описанный в книге. Опираясь на исторический анализ и сравнение европейского, азиатского и африканского опыта, автор утверждает, что про-

возглашения обязательного школьного образования недостаточно; гораздо важнее готовность ввести его, которая ложится в основу перемены отношения к ребенку. По его словам, в Индии такой готовности не было, и результатом стало то, что уровень детского труда здесь значительно выше, чем во многих странах с меньшим доходом на душу населения. Культура индийской элиты не осуждает детский труд, и, пока не изменится эта культура, никакие законы и постановления не смогут повлиять на ситуацию.

Подход Вайнера представляет собой один из полюсов в спектре попыток объяснить, почему детский труд был распространен или, наоборот, редок. На другом полюсе находится неоклассический подход, ориентированный на семейную стратегию: изучение решений, касающихся распределения семейных ресурсов и основанных на оценке важности того или иного фактора для благосостояния семьи. Согласно ему, детский труд сокращается по мере того, как семья обретает средства, которые можно вложить в учебу (упущенный доход), и начинает понимать, что такое вложение имеет смысл³⁷. Между описанными полярными подходами находятся те исследования, согласно которым отношения между родителями и детьми изменились под действием различных сложных процессов³⁸. Точка в этом научном споре еще не поставлена, и очень важно, чтобы он продолжался.

Вероятно, историки детства в ближайшем будущем продолжают заниматься вопросами, поднятыми Арьесом. С позиции жителя буржуазной Франции середины XX в. он попытался понять, откуда взялись определенные взгляды на детство и традиции воспитания детей. И взгляды, и традиции претерпели немалые изменения за последующие полвека, но наша потребность объяснять настоящее, обращаясь к прошлому, ничуть не уменьшилась. Именно эта потребность поддерживает интерес к истории детства. Можно надеяться, что, вдохновленные результатами подхода Шульца, другие ученые тоже поставят себе задачей аккуратную фиксацию идеалов детства, принятых в разных обществах в разное время. Судя по работам Шульца и таких исследователей, как Кэролайн Сидмен, результатом может стать возобновление интереса к эпохе Просвещения, когда люди поняли, что человек формируется именно в детском возрасте и что детство является источником наиважнейших ценностей. Благодаря этим идеям ребенок в западном мире оказался в центре внимания. В результате от него перестали ждать вклада в семейную экономику, он остался источником эмоций. Дети по-

лучили особые права, за ними закрепились потребительская позиция. Положение о том, что ребенок – прообраз будущего взрослого, порождает внимание к гендерному аспекту детства, предмету настоящего и будущего анализа многих ученых, в том числе тех, чьи труды по этому вопросу рассматриваются в нашей работе. С меньшей долей уверенности можно ожидать внимания к сравнительному анализу культур в рамках истории детства. Когда исследователи незападных культур пишут о детстве, они неизменно прямо или косвенно ссылаются на западный опыт, хотя редко пользуются актуальной историографией. В рамках западной истории мало кто обращается к сравнительному анализу: большинство ученых занимаются отдельными национальными корпусами письменных источников. А ведь систематическое сравнение представило бы большой интерес³⁹.

Наконец, нужно сказать, что за пределами исследования Арьеса остается немало вопросов, требующих внимания ученых. Так, первое, что бросается в глаза при взгляде на детство как явление сегодня, – это пропасть, разделяющая жизнь ребенка богатых родителей и ребенка бедных родителей. Жизнь детей, которых родители содержат в течение детства и потом, совершенно не похожа на жизнь детей, которые уже с малых лет вынуждены работать и помогать семье. Граница здесь главным образом географическая, и проблема детского труда в развивающихся странах становится все более острой. Но эта же граница проходит и внутри развитых стран: последние исследования выявили в них уровень детской нищеты и детского труда, который давно уже считался предметом прошлого⁴⁰. В работе Вайнера впервые разница в экономическом положении детей объясняется степенью распространенности в обществе определенного комплекса идей, связанных с детством. Арьес не занимался этими вопросами, но сегодня, в конце XX в., их необходимо исследовать, сопрягая подходы истории культуры, изучения семейной стратегии и экономической истории (глобализация мировой экономики и ее последствия для детей должны быть в центре внимания). Это достойная задача.

¹ *Cunningham H. Histories of Childhood // The American Historical Review. Vol. 103. Issue 4. 1998. Oct. P. 1195–1208.* Пер. с англ. О.К. Гладковой. Редколлегия выражает глубокую признательность автору и журналу «The American Historical Review» за разрешение опубликовать перевод этой статьи в нашем издании.

² См., например: *Greven P.* Spare the Child: The Religious Root of Punishment and the Psychological Impact of Physical Abuse. N.Y., 1991. Гривэн признает, что его исследование истории физических наказаний детей в прошлые эпохи инспирировано желанием избежать их в будущих поколениях.

³ Об этом подходе и о его богатых возможностях см.: *Steedman C.* Strange Dislocations: Childhood and the Idea of Human Integrity, 1780–1930. L., 1995.

⁴ Наиболее разработанная и влиятельная репрезентация данного подхода: *James A., Prout A.*, eds. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. L., 1990.

⁵ См., например: *Pollock L.A.* Forgotten Children: Parent–Child Relations from 1500 to 1900. Cambridge, 1983; *Hanawalt B.A.* The Ties That Bound: Peasant Families in Medieval England. N.Y., 1986. P. 10–11.

⁶ Введение в литературу подобного рода см.: *Hwang C.Ph., Lamb M.E., Sigel I.E.*, eds. Images of Childhood. Mahwa, N.J., 1996.

⁷ *Ariès Ph.* Centuries of Childhood / Transl R. Baldick. L., 1962. P. 125.

⁸ *Schultz J.A.* The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages, 1100–1350. Philadelphia, 1995.

⁹ *Pollock L.* Forgotten Children...

¹⁰ См., например: *Golden M.* Children and Childhood in Classical Athens. Baltimore. Md., 1990 (рус. пер. первой главы см.: Какорея: Из истории детства в России и других странах. М., 2008. – *Примеч. ред.*); *Arner Gil'adi.* Children of Islam: Concepts of Childhood in Medieval Muslim Society. Basingstoke, 1992.

¹¹ *Kinney A.B.*, ed. Chinese Views of Childhood. Honolulu, 1995.

¹² *Pei-yi Wu.* Childhood Remembered: Parents and Children in China, 800 to 1700 // *Kinney A.B.*, ed. Chinese Views of Childhood... P. 137.

¹³ *Kinney A.B.*, ed. Chinese Views of Childhood... P. 147.

¹⁴ *Walter A.* Infanticide and Dowry in Ming and Early Qing China // *Kinney A.B.*, ed. Chinese Views of Childhood...

¹⁵ См., например: *Pollock L.* Forgotten Children... P. 47; *Shahar S.* Childhood in the Middle Ages. L., 1990. P. 95.

¹⁶ *Martindale A.* The Child in the Picture: A Medieval Perspective // *Wood D.*, ed. The Church and Childhood. Oxford, 1994. P. 197–232, цит. P. 197.

¹⁷ *Orme N.* The Culture of Children in Medieval England // Past and Present. 148. 1995. Aug. P. 48–88.

¹⁸ *Calvert K.* Children in the House: The Material Culture of Early Childhood, 1600–1900. Boston, 1992 (рус. пер. 2009); *Idem.* Children in American Family Portraiture, 1670–1810 // William and Mary Quarterly, 3d ser., 39. 1982. Jan. P. 87–113.

¹⁹ См., например: *Burton A.* Children's Pleasures: Books, Toys and Games from the Bethal Green Museum of Childhood. L., 1996.

²⁰ *Formanek-Brunell M.* Made to Play House: Dolls and the Commercialization of American Girlhood, 1830–1930. New Haven, Conn., 1993.

²¹ *Cross G.* Kids' Stuff: Toys and the Changing World of American Childhood. Cambridge; Mass., 1997. P. 238.

²² *Davin A.* Growing Up Poor: Home, School and Street in London 1870–1914. L., 1996. Дополнительно см. работу, где тоже есть немало по истории детства: *Ross E.* Love and Toil: Motherhood in Outcast London 1870–1918. Oxford, 1993.

²³ Данная тема пронизывает большинство статей в коллективной монографии: *Cooter R.*, ed. In the Name of the Child: Health and Welfare, 1880–1940. L., 1992.

²⁴ *Stearns P.N., Hagerty T.* The Role of Fear: Transitions in American Emotional Standards for Children, 1850–1950 // *American Historical Review*. 96. 1991. Febr. P. 63–94; *Stearns P.N.* Girls, Boys, and Emotions: Redefinitions and Historical Change // *Journal of American History*. 80. 1993. June. P. 36–74.

²⁵ Исторических исследований семейных стратегий очень много. Среди наиболее новых исследований экономической роли детей выделяются работы не только последних лет: *Haines M.R.* Industrial Work and the Family Life Cycle, 1889–1890 // *Research in Economic History*. 1979. 4. P. 289–356; *Goldin C.* Family Strategies and the Family Economy in the Late Nineteenth Century: The Role of Secondary Workers // *Hershberg T.*, ed. Philadelphia: Work, Space, Family, and Group Experience in the Nineteenth Century. N.Y., 1981; из новейших см.: *Robinson R.V.* Family Economic Strategies in Nineteenth- and Early Twentieth-Century Indianapolis // *Journal of Family History*. 1995. Winter. 20. P. 1–22. Более широкие вопросы относительно термина «семейная стратегия» и методологии ее изучения см.: *Historical Methods*. 1987. Summer. 20. P. 113–125; *Crow G.* The Use of the Concept of 'Strategy' in Recent Sociological Literature // *Sociology*. 1989. Febr. 23. P. 1–24; *Morgan D.H.J.* Strategies and Sociologists: A Comment on Crow // *Ibid.* P. 24–29.

²⁶ *Henderson J., Wall R.*, eds. Poor Women and Children in the European Past. L., 1994.

²⁷ *Viazzo P.* Family Structures and the Early Phase in the Individual Life cycle: A Southern European Perspective // *Henderson J., Walls R.*, eds. Poor Women and Children...

²⁸ *Gavitt Ph.* 'Perce non avea chi la ghovernasse': Cultural Values, Family Resources and Abandonment in the Florence of Lorenzo de Medici, 1467–1485 // *Ibid.*

²⁹ *Hunecke V.* The Abandonment of Legitimate Children in Nineteenth-Century Milan and the European Context // *Ibid.*

³⁰ *Sonnino E.* Between the Home and the Hospice: The Plight and Fate of Girl Orphans in Seventeenth- and Eighteenth-Century Rome // *Henderson J.*,

Walls R., eds. *Poor Women and Children...*; см. также: *Valverde L.* Illegitimacy and the Abandonment of Children in the Basque Country, 1550–1800 // *Ibid.*

³¹ См., например: *Ransel D.L.* Mothers of Misery: Child Abandonment in Russia. Princeton, N.J., 1988; *Lehning J.R.* Family Love and Wetnursing in a French Village // *Journal of Interdisciplinary History*. 1982. Spring 12. P. 645–656.

³² *Rudolph R.L.*, ed. *The European Peasant Family and Society: Historical Studies*. Liverpool, 1995.

³³ *Engerman S.L.* Family and Economy: Some Comparative Perspectives // *Rudolph R.*, ed. *European Peasant Family...* P. 236.

³⁴ *Gullickson G.* Womanhood and Motherhood: The Rouen Manufacturing Community, Women Workers, and the French Factory Acts // *Rudolph R.*, ed. *European Peasant Family...*

³⁵ *Zelizer V.A.* *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. N.Y., 1985.

³⁶ *Weiner M.* *The Child and the State in India: Child Labor and Educational Policy in Comparative Perspective*. Princeton; N.J., 1991.

³⁷ Доказательство наиболее ярко представлено в книге: *Nardinelli C.* *Child Labor and the Industrial Revolution*. Bloomington, Ind., 1990.

³⁸ См.: *Cunningham H.*, *Viazso P.*, eds. *Child Labour in Historical Perspective 1800–1985: Case Studies from Europe, Japan and Colombia*. Florence, 1996; пример исследования, использующего свидетельства от первого лица для описания исторических изменений: *Graff H.J.* *Conflicting Paths: Growing Up in America*. Cambridge, Mass., 1995.

³⁹ *Hawes J.M.*, *Hiner N.R.*, eds. *Children in Historical and Comparative Perspective: An International Handbook and Research Guide*. N.Y., 1991. Эта работа содержит ценные путеводители по историографии, посвященной разным странам, но не очень много дает для компаративистики.

⁴⁰ См., например: *Lavalette M.* *Child Employment in the Capitalist Labour Market*. Aldershot, 1994.

Историко-этнологическое изучение детства
во французской науке
(до и после Ф. Арьеса)

Изучение проблем детства во Франции имеет относительно недавнюю историю, которая по сути начинается с XX в. Французская наука не была также родоначальницей изучения этих проблем, однако ее значение и авторитет в этой области сегодня трудно переоценить, как невозможно, говоря об этом, оставить без внимания феномен Ф. Арьеса. Начиная с 1960 г., пожалуй, никакая из серьезных работ по истории и этнологии детства не обходится без отсылки к труду Ф. Арьеса, диалогу или спору с ним.

Складывание во Франции историко-этнологического направления изучения детства было обусловлено целым рядом факторов социального, культурного, демографического развития самой этой страны, внутренней логикой развития исторической науки, а также эволюцией ряда «соседних» наук. Конечно, к числу историко-культурных факторов можно отнести богатые педагогические традиции просветителей этой страны (сочинения Ж.-Ж. Руссо, многочисленные трактаты по воспитанию и выхаживанию детей, появившиеся в его время и позднее).

Однако усиление внимания к детям, проблемам их воспитания и их миру происходило и до XX столетия, буквально на протяжении всего XIX в. – в связи с выраженным процессом сокращения рождаемости в стране, а значит, неизбежного повышения значимости каждого ребенка. Проблема сокращения рождаемости, поднятая еще в конце XVIII в. священниками, с первых десятилетий XIX в. зазвучала и в науке. Ее осмысление в связи с бедностью, социальным неравенством, трудностями содержания детей и подростков в многодетных и необеспеченных семьях нашло отражение сначала в трудах так называемых либеральных экономистов – (Ж. Дроза, Ж.-Б. Сэя, Сисмонди, Роси и др.), а затем послужило началом длительной и временами довольно острой дискуссии, к которой подключились представители различных политических

и общественных организаций, а также духовенство. В условиях почти полной остановки роста населения к концу XIX в. появились работы, в которых анализировались причины резкого сокращения числа детей во французских семьях, зазвучали голоса тех, кто выступал за меры поощрения многодетности, а также их оппонентов-неомальтузианцев. Это были работы демографов, публицистов. На протяжении всего XIX в. «детская» тема интересовала и французских юристов. В условиях, когда идеи демократии все больше утверждались в общественном сознании, разрабатывались вопросы правового статуса детей, и прежде всего внебрачных. Во второй половине столетия внимание ученых привлекла история положения внебрачных детей в обществе. Контрасты социального неравенства, развитие социалистических идей вывели ученых к поиску решений социального устройства разных категорий «неблагополучных» детей, их опеки, к проблемам детей, росших в неполных семьях или оставленных родителями¹.

Так или иначе, социальные науки обратили внимание на место ребенка в обществе, то, что впоследствии будет названо статусом, на социальные и правовые условия его жизни, проблемы бедности и неблагополучного детства. Несомненно, большую роль в этом «подготовительном этапе» сыграло также бурное развитие в том столетии психологии и педагогики.

Дети уже во второй половине XIX – начале XX в. были «замечены» этнографами и этнологами Франции, которых среди уходящей старины интересовали традиции и ритуалы, связанные с детьми – родильная, а отчасти и детская похоронная обрядность, ритуалы и поверия, связанные с вынашиванием и выхаживанием младенцев, традиционные способы раннего этапа социализации, детский фольклор, игрушки, забавы и т. д.²

Итоги этой большой работы целого поколения собирателей фольклора и народных традиций в разных регионах Франции в 1930-х годах отразились в обобщающих работах А. Ван Геннепа. В известной теории Ван Геннепа об «обрядках перехода» комплексу традиций, связанному с рождением ребенка, придавалось большое значение. Традиции обеспечения чадородия в семье, гадания о количестве и судьбе детей, магические практики вокруг зачатия, обереги и запреты во время беременности, поверия, практические и магические действия в момент появления ребенка на свет, роль повитухи и других людей, детская одежда, колыбель, символика подарков по случаю рождения, обереги, народные традиции во-

круг таинства крещения, традиции, связанные с первым шагом, зубом и т. д., – все это тогда уже в большей или меньшей мере было фиксировано и подверглось начальному осмыслению. Позднее, уже после выхода в свет знаменитого «Учебника по фольклору» Ван Геннепа³, с конца 1940-х годов во Франции появилась серия работ, посвященных этнографии того или иного региона, в которых, как и у этого мэтра, непременно существовал раздел «От колыбели до могилы». Появились и специальные работы с таким названием. В этих работах главное место принадлежало фактам; построение теорий или попытки создания обобщающего образа детства почти неизвестны. Возможно, причинами этого были долгое влияние позитивизма в науке, понимание этнографии как описательной дисциплины.

Вслед за провозглашением историками школы «Анналов» необходимости перейти к изучению «другой истории», изучению мира повседневности, произошло знаменательное обращение к изучению семьи и частной жизни. Тем не менее тема детства еще долго ждала своих открывателей. Среди тех, кто первыми обратились к изучению отношения к детям в исторической ретроспективе, оказались исторические демографы, и в том числе – Ф. Арьес, который начинал свой путь в науке именно с изучения демографических проблем, анализа причин движения населения, его истории начиная с XVIII в.⁴ Именно тогда в странах Европы, и прежде всего во Франции, начинается процесс сокращения детности семей, что не могло не отразиться на отношении к детям в научном дискурсе.

Этот этап повышенного общественного (а также семейного и научного) интереса к детям, названного Арьесом «детоцентризмом», продолжался, по его мнению, до последней трети XX в. И творчество самого Арьеса пришлось на самый яркий и заключительный момент этого периода, когда основные черты его уже были эксплицитно выражены и находились в стадии «зрелости», готовясь перейти в иное качество⁵. Сопоставление современной картины отношения к детям и того, что Арьес увидел в источниках Средневековья, не могло не поразить его своим контрастом и сделать очевиднее тот, сегодня уже неоспоримый для нас факт, что детство есть категория историческая, весьма заметно меняющаяся во времени.

Можно говорить об определенном накоплении к середине XX столетия эмпирического исследовательского материала, так

или иначе касавшегося проблем детства, а также о все более выраженном интересе смежных наук к внутреннему миру ребенка. Достижения параллельного развития демографии, истории медицины, психологии и социологии обусловили контекст развития историко-этнологических исследований, задали их подходам глубину, а также, вероятно, и стремление к комплексному, многоисточниковому получению нового знания, приоритет компаративистики в объяснениях культурных феноменов. Возможно, поэтому у истории детства не было собственного «периода детства» и первых беспомощных шагов, исследование Ф. Арьеса, с которого начинается серьезный отсчет темы детства во французской исторической науке, – уже зрелое, фундаментальное исследование, сочетающее многофакторность подхода и выходящее за рамки только истории.

Труд Ф. Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при Старом режиме» (1960)⁶, открыв мир детства в историко-антропологической перспективе, явился знаменательным сразу для нескольких социальных наук. Как историк ментальности, Арьес смог показать, что детство является в первую очередь *социальным конструктом* и во вторую – биологическим явлением, и что этот социальный конструкт может и должен быть предметом серьезного научного исследования.

Основная идея его книги – эволюция отношения к детям во времени, вторая – утверждение Арьеса, что Средневековье не понимало маленького человека и не признавало самоценности периода детства. Сегодня оспорены многие из положений его теории, методы и результаты. Под сомнение поставлен даже один из главных его постулатов, – что понятия детства не существовало в Средние века (или, как уточнял потом Ф. Арьес «общество плохо представляло себе ребенка»⁷), а отношение родителей к своим чадам было в целом безразлично-прохладным. Работа породила открытую и скрытую полемику во французской науке на многие десятилетия.

Открытия Арьеса поначалу вдохновили прежде всего историков-демографов, а также отчасти историков ментальности (А. Лотен, Ж. Бушар, М. Агюлон). Концепция Арьеса побудила их исследовать свой материал с учетом его нового видения проблемы, находить подтверждения и уточнения.

Вместе с тем почти сразу после выхода книги появились довольно критические отзывы историков. Из них наиболее серьез-

ными, пожалуй, были упреки известного медиевиста Э. Леруа-Лядюри, специализировавшегося в то время на крестьянской культуре. По его мнению, Арьес прошел мимо целого пласта народной культуры, ограничившись источниками, принадлежащими к так называемой высокой культуре, литературной и художественной классике.

По той или иной причине труд Ф. Арьеса не нашел признания у ряда других ученых «классической школы». Так, например, он обойден молчанием в трудах известного историка ментальности и средневековой культуры – Пьера Рише⁸, первая фундаментальная монография которого по вопросам образования в Средние века увидела свет спустя два года после работы Арьеса. Причин тому было немало: и то, что работы Рише построены на другом круге источников и относятся к хронологически более раннему времени, и иные методики исследования.

Свою роль в нескором признании заслуг Арьеса со стороны академической науки сыграло то обстоятельство, что он не принадлежал к кругу университетской профессуры, не защищал диссертации и лишь в последние годы стал преподавать в Школе высших исследований в области социальных наук (Париж).

Вместе с тем именно Арьесу, не прошедшему профессиональной исторической или этнологической подготовки, удалось избежать и того общего магистрального пути, по которому шла когорта коллег-профессионалов, избежать общих инерций. Как это ни удивительно, тематически он оказался ближе к идеям, провозглашенным школой «Анналов», и раньше других «опустился в глубины» повседневной истории. Непризнание со стороны профессиональных историков, университетской профессуры, которая долго, несмотря на поражающую эрудицию и наблюдательность Арьеса, сомневалась в его подходах и источниковедческой базе, не помешало ученому, по сути дела, открыть две важнейшие темы современных исторической и этнологической наук: темы детства и темы смерти.

Сегодня уже очевидно, что после работы Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при Старом режиме» и ребенок, и семейная жизнь стали подлинным объектом истории, благодаря, возможно, тому, что Арьес отошел от сугубо исторического понимания проблемы, смог увидеть ее в комплексе. Произошло обогащение тематики детства, в том числе и за счет влияния других дисциплин, его изучающих. Не история образования, не исследование какого-

то отдельного феномена, связанного с детством, но само детство в комплексе как некий мир, зависимый от мира взрослых, но имеющий свои характеристики и закономерности, – стало объектом изучения Арьеса.

После выхода работы Ф. Арьеса представления об изменчивости во времени отношения взрослых к ребенку, его повседневной жизни заняли прочное место в науке. 1960–1970-е годы – время активного интереса ученых разных специальностей к семье. И мало-помалу тема ребенка и детства также начинает занимать свое место в этих изысканиях. Ребенок в семье становится темой разработок таких видных историков, как М. Перо и Ж. Дюби.

В этнологии в эти же годы появляется целая серия работ, посвященная обрядовой стороне жизни семьи (серия «От колыбели до могилы...»), в которой одно из центральных мест занимает описание и анализ родильной и детской обрядности. Этнологи переходят от фиксации к трактовке феномена маленького ребенка в традиционном обществе. Особенный интерес в то время представляло «вхождение» ребенка в мир – от зачатия до первых шагов, ритуалы и символика обрядов, связанных с рождением. Несмотря на то что в труде Арьеса значение «этнографической составляющей» и фольклорного материала невелико, а вопрос о значении, силе распространения обычаев, связанных с детьми в народной традиции, явно не получил развития, в работах этнологов того времени можно заметить импульс, приданный Арьесом этой теме и стремление заполнить «этнографические» лакуны. Влияние Арьеса здесь ощутимо в самом подходе – видения ребенка в социуме.

Пример же прямого диалога с Ф. Арьесом можно увидеть позднее. В 1980 г. появилась еще одна нашумевшая во Франции книга – Элизабет Бадинтер, посвященная исследованию материнской любви⁹. Вслед за Ф. Арьесом, усомнившимся в родительских чувствах людей Средневековья, чувство материнства, долго считавшееся имманентно присущим матерям, подверглось «эксаминации» Элизабет Бадинтер. Ее труд хронологически продолжает работу Арьеса, ставя в центр исследования четыре столетия – с XVII по XX. Всматриваясь в поведение женщин тех эпох, Бадинтер приходит к выводам, созвучным Арьесу: материнские чувства вовсе не являются исторической константой, они менялись во времени, зависели от таких факторов, как культура, амбиции, фрустрации и т. д. До конца XVIII в. они были делом сугубо индивидуальным, завися часто от личных качеств и судьбы отдельной

женщины. Ситуация меняется с рубежа XVIII–XIX вв., когда получают распространение воспитательные концепции просветителей (Ж.-Ж. Руссо прежде всего) и общество начинает уделять повышенное внимание родительству, ставя детей в центр внимания в семье. Формируется новый образ заботливой, обязательно любящей и пекущейся о своих детях матери. Именно он становится нормативным в европейском обществе того времени. Несмотря на обвинения со стороны профессиональных историков (Бадинтер – философ по специальности) в упрощении действительности и игнорировании ряда фактов, остается неоспоримым, что в работе показаны весьма интересный факт изменчивости социальных норм, включая материнское поведение, роль моды и влияния философско-моральных доктрин на массовое поведение.

1980-е годы – время включения в диалог филологов и историков, обратившихся к теме детства на литературном материале эпохи Средневековья, – романов, рассказов о чудесах, агиографических сочинений, средневековых эпопей и т. д. Многие из авторов стремились «конкретизировать... тезис о специфическом восприятии детства средневековой цивилизацией»¹⁰. На этом, довольно массовом материале разных текстов предпринимались попытки делать выводы о распространенных представлениях о детях, этапах детства, гендерных различиях в отношении к детям¹¹. Можно говорить о том, что многие из исследований были продолжением пути, указанного Арьесом (например, изучение терминологии, относящейся к детям, заботы о маленьком ребенке и его теле, чувств взрослых по отношению к нему).

Благодаря этим изысканиям мы получили много конкретных деталей, раскрывающих соответствующие постулаты Арьеса. Однако в литературных источниках удалось увидеть и больше. Например, заметить представления людей о будто бы существовавшей некой связи между детьми и сверхъестественными существами¹², что, по-видимому, может отражать непонимание, неумение объяснить взрослыми особенностей детского мира. Скудость и стереотипность упоминаний о детях в средневековой литературе, констатированные этой когортой исследователей, подтверждали и конкретизировали тезис Арьеса о «подчиненном» существовании детства по отношению к миру взрослых. Впрочем, выводы, которые делались на основе литературных источников, были подвергнуты сомнениям самими же филологами. Так, Жан-Шарль Паен, например, объяснил недостаточное «присутствие» детей

не невниманием к ним, но особенностями литературных жанров, концепций и тематики¹³. Идеальными героями того времени были взрослые, рыцари, герои – слабость ребенка не могла воспеваться в мире, ориентированном на физические и духовные подвиги, а тривиальность, повседневная бессобытийность семейной жизни, тихое счастье детей, – все это было чуждо поэтике рыцарского романа. Обращая внимание на то, что литература того времени не стремилась к точному воспроизведению действительности, но имела свои цели, отражая лишь фрагменты реальности, Паен тем самым полемизировал с однозначностью утверждений Арьеса о «нечувствительности» той эпохи по отношению к детям. Возможно, приватная, «негероическая» тема детства просто не находила места на страницах литературных произведений.

В 1970–1980-х годах состоялась также давно подготовленная встреча истории и этнологии (социальной антропологии), что привело к появлению интересных работ на стыке этих наук, постановке новых проблем, в том числе по разным формам родства, – биологического, социального, духовного; концепций детского тела и т. д. (Ф. Лу, Ж.-К. Шмит, Ж. Жели). Использование медицинских и педагогических знаний в традиционном быту, – темы, которые почти не затронул в своем труде Арьес, – изучались в 1970–1980-х годах рядом авторов. Из них наиболее известна Ф. Лу, с ее работами, посвященными обычаям, связанным с рождением и вскармливанием ребенка, представлениями о детском теле, гигиене, уходу за малышом и т. д.¹⁴ Эти исследования были выполнены в основном на источниках, считающихся традиционно этнографическими: преданиях, народной традиции, фольклоре.

Одним из итогов научного подвижничества целого поколения последователей «Новой исторической школы», включая, без сомнения, большой вклад Ф. Арьеса, явилось формирование направления *изучения повседневности, истории частной жизни*. Результатом труда большого коллектива, работавшего под руководством Ф. Арьеса и Ж. Дюби, и отражением их основных концепций, явился большой многотомный труд «История частной жизни», буквально сразу переведенный на многие европейские языки¹⁵.

Ф. Арьес, не доживший до завершения этого монументального труда, по словам Ж. Дюби, вдохновлял работу «своей свежей и проницательной интуицией, куда бы она его ни вела»¹⁶. Подчеркивая научную смелость ученого, открывавшего новые пути исследования, Дюби сравнивал Арьеса с первопроходцем,

за которым шли другие пионеры, энтузиазм и научная отвага которого удивительным образом освобождали его от оков академической рутины¹⁷. Благодаря усилиям Арьеса тема детства, мир ребенка становятся неременной частью исследований по истории частной жизни, многотомной истории семьи, а затем и многочисленных «историй повседневной жизни», историй нравов разных эпох.

Что касается другой сферы изучения детства – истории образования, то здесь полемика с Ф. Арьесом сегодня слышнее. В работах современных французских медиевистов делается акцент на проблеме, почти опущенной в свое время Арьесом, – многофакторное влияние христианства на все, что имело отношение к ребенку, изучается восприятие ребенка с точки зрения *христианской доктрины*. В числе этих авторов известные исследователи Д. Александр-Бидон, М.-Т. Лорсен и другие. В труде «Образовательная система и культура Средневекового Запада (XII–XV вв.)»¹⁸ Александр-Бидон и Лорсен придерживаются концепта, утвердившегося сегодня во французской медиевистике, о тесной связи образования и культуры. Обучать – значит передавать культуру, будь то через слово или через пример, жест, письмо или изображение. Образование и культура на христианском Западе, пишут они, имели общие основания, среди которых наиболее важным была религия¹⁹. Появление многочисленных школ для детей разных слоев населения, а также университетов, создание педагогических трактатов как клириками, так и мирянами, в это время не случайно. За всем этим стоит стремление церкви «научить верить». Вместе с тем, помимо более или менее похожего общественного образования, некоего общекультурного консенсуса, существовало большое количество различных социальных групп, каждая из которых имела и передавала свою особую культуру («микрокультуру»). Происходило это прежде всего в семье. Семья транслировала не только бытовую культуру, но и профессиональное знание и т. д. Диапазон культурной трансмиссии семьи был довольно широк, в то время как школ – гораздо уже, ведь их посещало меньшинство.

История детства в период Средневековья представлена многими статьями в научной периодике, а также монографиями. Несмотря на «сворачивание» тем семьи и родительства²⁰ в последние два десятилетия, получили развитие исследования концепции отцовства в Средние века (работы П. Паена)²¹.

Широкий «фронт» работ медиевистов и исторических демографов позволил истории детства занять в исторической науке заметное место. Среди самых видных ученых, занятых проблемами детства разных эпох, – Д. Жулиа, Ж. Жели, Д. Александр-Бидон, Д. Летт. Наряду со всеобщей историей детства, эти исследователи обратили внимание на многие отдельные мировоззренческие проблемы (например, проблему мертворожденных, их места в потустороннем мире; восприятие детей через призму представлений о жизни, смерти, грехе и безгрешности; диалектику взаимодействия народных верований и доктрины церкви по этим вопросам, противоречия одновременных представлений о святости и невинности детей и изначального греха, заложенного в них от рождения, амбивалентности материнской любви и детоубийства). В последние годы усилия историков детства в Средние века вышли на уровень больших обобщений. В их числе книга Д. Александр-Бидон и Д. Летта «Дети в средние века. V–XV вв.»²², в которой, по сути дела, осуществлен синтез знаний о детях, имеющих в современной науке, и в определенной мере закрывается дискуссия, которая велась около 30 лет, с тех пор как Ф. Арьес выдвинул идею, что бедность источников, свидетельствующих о детях, была порождена безразличием к ним. Авторы предлагают свое видение устройства мира взрослых, породивших эту ситуацию. В отличие от Арьеса, акцент в этом труде делают на влиянии христианства и его модели восприятия ребенка. Именно с позиции сильнейшего влияния религии на жизнь людей того времени объясняются многие феномены, связанные с детством. Впрочем, это не единственный сюжет книги. Есть место и разговору о родительских (материнских) чувствах, о различии в отношении к мальчикам и девочкам, реальном положении и жизни детей в социуме.

В 2004 г. вышел обобщающий труд по истории детства в Европе²³, созданный под руководством Д. Жулиа и Э. Бекки. В нем суммируется достигнутое в широком европейском контексте. Этот труд является итогом долгого пути, по которому прошли поколения французских ученых вместе с их итальянскими коллегами. Сегодняшний день науки, помимо ставших уже традиционными работ по истории детства Средневековья, – это также изучение ребенка в современном обществе. В любом случае исследователей характеризует стремление «схватить» текущий момент, изучать детей уже не только в мире их эмоций и представлений, но в системе социальных связей, семейного окружения, сложного контекста

их включенности в мир групп сверстников и взрослых. Например, сформировалось направление, которое можно обозначить как «антропология школы»²⁴. Его представители обращаются к миру школы с ее структурой взаимоотношений на уроке, перемене, на школьном дворе... В работах Ж. Делаланд дети рассматриваются как социальная и культурная группа, при этом «точкой отсчета» являются они сами, а не взрослые²⁵. Антропология обучения уже перерастает привычные нам рамки школы и ее повседневных проблем. В работах Б. Копер-Руайер рассматривается начало «большой социализации» ребенка в детском саду. Ж.-П. Фильо посвящает свои изыскания роли искусства и его представителей в образовании и воспитании школьников.

Французские специалисты по этнографии образования и школы активно представлены в Европейском обществе этнографии образования, которое ориентировано на сравнительный анализ этих проблем в различных обществах²⁶. Весьма интересным является сегодня во французской науке изучение проблемного детства, маргинального ребенка (Ж. Буркен) – делинквента и девианта, сирот, инвалидов и т. д., отдельным комплексным направлением является также изучение законодательства о детях и защиты прав ребенка, институтов реализации санкций, в том числе в историческом аспекте. Представители этого направления группируются вокруг «Журнала по истории неблагополучного детства» (*Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*), который является местом диалога историков и практиков – профессионалов специализированного образования.

В настоящее время можно говорить о том, что история детства во Франции стала самостоятельной подотраслью науки, в которой можно выделить уже довольно значительные успехи в области, например, традиционного изучения средневекового ребенка, набирающее силу изучение детства XIX в. (работы под руководством Ж.-Н. Люка в Университете Сорбонны), жизни детей первой половины и середины XX в. Социальная же антропология детства имеет два основных «поля исследования». Первое, тесно соприкасающееся с возрастной психологией, – психология развития и обучения ребенка в контексте социального окружения, и второе – анализ символических представлений о детстве, связанных с ним ритуалов, включая практики выхаживания и заботы о ребенке в раннем возрасте, семейное и социальное окружение ребенка, его взаимодействие с ним. Антропологический или этнологический

взгляд на ребенка имеет сегодня во французской науке тенденцию движения к мультидисциплинарности²⁷.

Таково в общих чертах обширное научное наследие, порожденное выдающимся трудом Ф. Арьеса, наследие, в котором косвенное влияние, научная полемика и даже несогласие с мэтром, возможно, имеют не меньшее значение, чем прямое продолжение его идей.

¹ *Morillot L.* Condition des enfants nés hors mariage en Europe et spécialement en France dans l'antiquité, au moyen âge et de nos jours. P., 1865; *Lallemand L.* Histoire des enfants abandonnés et délaissés. Etude sur la protection de l'enfance aux diverses époques de la civilisation. P., 1885; *Alaux P.* Assistance et protection de l'enfant dans la famille. P., 1902.

² *Fournier Ed.* Histoire des jouets et jeux d'enfants. P., 1889; *Sébilot P.* Dévinettes de la Haute Bretagne. P., 1886.

³ *Gennep A. van.* Manuel de folklore française contemporaine: In 4 vol. P., 1937–1946.

⁴ *Ariès Ph.* Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVIII-e s. P., 1948.

⁵ *Кон И.С.* Ребенок и общество. М., 1988.

⁶ *Ariès Ph.* L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. P., 1960.

⁷ См. предисловие Ф. Арьеса к изданию 1973 г.

⁸ См., например, основные труды П. Рише в этой области: *Education et Culture dans l'Occident barbare (VI-e–VII-e ss.)*, P., 1962; *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque*, P., 1968; *L'enfant dans la société monastique // Actes du Congrès de Cluny*, ed. CNRS. P., 1975. P. 689–701; *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age (Fin du V-e s. – milieu du XI-e s.)*. P., 1989.

⁹ *Badinter E.* L'Amour en plus. Histoire de l'amour maternel (XVIIe–XXe siècle). P., 1980.

¹⁰ *Уваров П.Ю.* Представления о детях и детстве в средние века // *Культура и общество в средние века: методология и методика зарубежных исследований (Рефератив. сб.)*. М.: ИНИОН АН СССР, 1982.

¹¹ См., например, материалы коллоквиума «Ребенок в Средние века», состоявшегося в Университете г. Экс-ан-Прованс в 1979 г.: *L'enfant au Moyen Âge: Littérature et civilisation*. Aix-en-Provence, 1980.

¹² *Plouzeau M.* Vingt regards sur l'enfance, ou fragments du corps puéril dans l'ancienne littérature française // *L'enfant au Moyen Âge: Littérature et civilisation*. Aix-en-Provence, 1980.

¹³ *Payen J.-Ch.* L'enfance occultée; note sur un problème de typologie littéraire au Moyen-Âge // Ibid.

¹⁴ *Loux F., Morel M.-F.* L'enfance et les saviors sur le corps // Ethnologie française. 1976. № 3–4; *Loux F.* Le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle. P., 1978.

¹⁵ Histoire de la vie privée / Sous la dir. de Ph. Ariès, G. Duby: In 5 vol. P., 1984.

¹⁶ A history of private life / Ed. by Ph. Ariès and G. Duby. L., 1987. T. 1. P. VII.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ *Alexandre-Bidon D., Lorcin M.-T.* Système éducatif et cultures dans l'Occident médiéval (XIIe–XVe s.). P., 1998.

¹⁹ Ibid. P. 6.

²⁰ См. об этом в рецензии Д. Лета в: *Mediévales* 53. 2007. Automne. P. 184–186.

²¹ *Payan P.* Joseph, Une image de la paternité dans l'Occident médiéval. P.: Aubier, 2006, и др.

²² *Alexandre-Bidon D., Lett D.* Les enfants au Moyen Âge. Ve–XVe ss. P.: Achette, 1997.

²³ Histoire de l'enfance en Occident / Sous la dir. de Becchi E., Julia D.: In 2 vol. P.: Seuil, 2004.

²⁴ См., напр.: *Delalande J.* Anthropologie de l'école // Ethnologie française. 2007. № 4; *Marchive A.* Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire // Ibid.; *Filiot J.-P.* Anthropologie de l'école: perspectives // Ibid.

²⁵ *Delalande J.* Anthropologie de l'école... P. 671–679.

²⁶ *Doumard P., Bouvet R.-M.* La société européenne d'ethnographie de l'éducation. Histoire et enjeux // Ethnologie française. 2007. № 4.

²⁷ *Lallemand S.* Esquisse de la courte histoire de l'anthropologie de l'enfance // Colloque «Le regard de la société sur l'enfant». // www.unifr.ch/naitre2001/welcomeF.html

Филипп Арьес
и современные историки детства¹

В статье я хочу поразмышлять над работой Филиппа Арьеса, опираясь на свой опыт в исследовании современного французского детства. На первый взгляд это может показаться странным желанием. Во-первых, эта работа, «L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime» (1960), рассказывает нам больше о раннем Новом времени, а не о современности. Она охватывает широкий пласт истории, начиная с раннего Средневековья и заканчивая XX в. Арьес начинает свое исследование со средневекового общества, которое не придавало большого значения институту семьи. В этом обществе в результате изменений, произошедших после германских вторжений, люди, вероятно, на первый план начали ставить сохранение рода, а не отношения с детьми. По мнению Арьеса, это было вызвано нехваткой понимания «специфической природы детства, той самой природы, которая отличала ребенка от взрослого»². Все изменилось в XVIII и XIX вв.: победа современной, сосредоточенной на ребенке семьи в среде среднего класса подготовила почву для распространения этих тенденций во всем обществе. Наконец, в его книге речь также шла об «особенной природе детства», под которой подразумевались «невинность и уязвимость», присущие этому возрасту³.

Тем не менее именно резкий переход, происходивший в XVI и XVII столетиях, прежде всего заинтересовал Арьеса⁴. Он хотел показать, как «традиционная» французская семья времен *ancien régime* способствовала развитию нового понимания детства по мере того, как она понемногу сосредоточивала свои усилия в первую очередь на близких кровных родственниках и на своем личном пространстве, при этом до конца не отказываясь от близкого общения с дальними родственниками и более широкими слоями

© Хейвуд К., 2012

© Харисова Э.А., перевод, 2012

© Вагизова Ф.А., перевод, 2012

общины, характерного для средневековой семьи⁵. Арьес считал, что в тот период движущей силой, ведущей к изменению семьи и детства, было оживление интереса к образованию среди узкой элиты священнослужителей, адвокатов и ученых. В результате люди поняли, что дети нуждались «в некоем карантине» в стенах классной комнаты, прежде чем они будут готовы стать частью мира взрослых. После того как идея о важности образования распространилась среди всего остального общества, дети перестали входить в другие семьи в качестве учеников или слуг, как это было раньше, вернулись в свои семьи и стали посещать школы. Таким образом, Арьес утверждает, что знакомая нам «защищенная» (или, другими словами, «инфантилизованная») форма детства впервые появилась в Европе раннего Нового времени⁶. Такое упрощенное представление о длительном преобразовании детства и семьи, с особым упором на влияние педагогики XVI–XVII вв., игнорирует изменения, произошедшие в течение последующих столетий, и поэтому может показаться бесполезным историку Нового времени.

Это также объясняет жесткую критику со стороны историков, обрушившихся на «*Centuries of Childhood*» (английский вариант названия) после ее выхода в 1960 г. Может показаться, что нам едва ли теперь стоит возвращаться к этой работе. Понятно, почему специалистов по истории Средних веков возмутило утверждение, что люди, жившие в Средневековье, не имели представления о детстве, так как дети оказывались заброшенными в мир взрослых в раннем возрасте (приблизительно в семь лет), «не многим позднее того, как ребенка с запозданием отнимали от груди». Историки возражали Арьесу, отмечая ограниченное число первичных средневековых источников, на которые тот ссылался, и его небрежное использование этих свидетельств: в том, что он «прочитывает историю в обратную сторону», например, цитируя таких авторов XVI и XVII вв., как Мольер и Монтень, и применяя их утверждения к детству более ранних периодов⁷. Опираясь на многочисленные текстовые и визуальные источники, оппоненты Арьеса тщательно отбирали факты, чтобы доказать присутствие понимания «специфической природы детства» в Средние века. Подводя итог 40-летним исследованиям в этой области, рождение которой спровоцировала работа Арьеса, историк Барбара Ханавалт писала: «Многочисленные свидетельства из учебников, посвященных детям и этапам человеческой жизни, а также свидетельства из

мира искусства и археологии, миракли и судебные расследования, указывают на то, что в Европе эпохи Средневековья и Ренессанса выделялся особый период детства и уже тогда существовали точные слова для описания различных его стадий»⁸. Возможно, Альбрехт Классен прав, утверждая, что все эти новые факты, наблюдения и теории, нацеленные на опровержение арьесовских тезисов, способствовали появлению новой модели истории детства в средневековый период. В основе обсуждаемого ревизионизма лежит предположение, что «многие, если не все, родители очень лежали своих детей и тяжело переносили разлуку с ними»⁹.

И даже специалисты более по истории поздних периодов скептически отнеслись к применяемой Арьесом методике исследования и вытекающим из нее выводам. Жан-Луи Фландрен, историк семьи раннего Нового времени, в своей влиятельной рецензии позитивно оценил сделанный в книге упор на «одно из самых глубоких экзистенциальных преобразований нашего западного общества» – появление современной семьи как основной единицы общества, посвященной любви и обучению своих детей. И в то же время Фландрен обвинил Арьеса в том, что он стал заложником всеобъемлющего вопроса, а именно, существовало ли в прошлом «чувство детства» (*sentiment de l'enfance*)? По его мнению, Арьес был настолько увлечен желанием показать «открытие» и «отделение» детства, что забыл исследовать природу ощущений детства в разные периоды. Он заключил, что «Centuries of Childhood» – скорее блестящее и полное идей эссе, а не научное исследование¹⁰. Британский историк Адриан Уилсон был еще более враждебен в известном уничтожающем обзоре английского перевода «Centuries of Childhood» (1962), вышедшем в 1980 г. Он также утверждал, что в работе много новых идей, но они представлены неубедительно и ненаучно. Больше всего он осуждал Арьеса за то, что тот искал свидетельства современных подходов к детству в средневековых и ранненовоевропейских источниках и, не найдя их, пришел к выводу, что в отношении к детям было широко распространено невежество и безразличие. «Он фиксирует отсутствие современного *чувства*», отмечает Уилсон, «но ничего не говорит нам, как относились к тем же детям»¹¹. Если бы ранние рецензенты работы Арьеса были правы в своих суждениях, можно было бы предполагать, что к сегодняшнему дню его работа была бы признана незначительной по сравнению с новыми исследованиями, проведенными историками, изучающими детство.

Однако оказалось, как о том свидетельствует весьма добродетельная биография Арьеса, написанная Патриком Хаттоном, даже в XXI в. ученые все еще возвращаются к работе Арьеса как к отправной точке для новых открытий¹². Я должен признать, что, несмотря на всю критику, я по-прежнему глубоко восхищаюсь работой Филиппа Арьеса, которая послужила для меня источником вдохновения на протяжении всей моей исследовательской карьеры. Возможно, он сильно преувеличивает важность XVI столетия для истории детства и бесцеремонно обращается с фактами, но я рискну предположить, что на примере его карьеры можно увидеть преимущества того, что коллеги твою теорию считают ошибочной, если она при этом подталкивает их к новым открытиям. Ниже представлены три урока, которые современные историки могут извлечь из книги Арьеса, и три направления, по которым, как мне думается, мы должны следовать, исходя из его специфического подхода, укоренившегося в интеллектуальных течениях 1960-х годов.

Первая часть: Изучая Арьеса

Историзуя детство. Давайте начнем с самого главного вклада, внесенного Арьесом в историю детства: он фактически ввел отдельную дисциплину. Его провокационное и противоречащее здравому смыслу утверждение о том, что «в средневековом обществе идея детства не существовала», заставило историков подвергнуть сомнению идею здравого смысла о том, что детство во всех обществах было почти одинаковым и, следовательно, не представляет интереса для ученых. Хотя мало кто из историков поддержал бы такую позицию в наши дни, представление о том, что средневековое общество рассматривает детей как «миниатюрных взрослых», породило массу исследований. Более того, предположение Арьеса о том, что «моралисты» XVI и XVII вв. первыми выделили особую природу детства, заставило других ученых предложить альтернативные периоды, как в более раннее, так и в более позднее время, в течение которых было «изобретено» или «открыто» детство. В то время как историки приняли книгу Арьеса неоднозначно, социологи и психологи набросились на нее с необузданным энтузиазмом. Историк Ричард Т. Вэнн отметил тревожную тенденцию: некритическое отношение социологов к

этому исследованию связано с тем, что они хотели придать своим собственным исследованиям исторический вид. Он обратил внимание, что «Centuries of Childhood» часто цитируют для того, чтобы подать мысль в русле «из исторических документов видно» или «как сообщает Арьес». Даже в одном из последних социологических докладов «Дети и общество» Ника Ли, изданного в 2001 г., Арьес цитируется с целью показать, что «перед XVI веком не было никакого понятия детства как периода в жизни, отличного от взрослой жизни»¹³. В таком случае нет ничего удивительного, что Арьес в конце XX в. стал историком, наиболее часто упоминаемым в связи с формулировкой «нового исследования детства с точки зрения наук об обществе». Социологи Алан Праут и Аллисон Джеймс признали, что история была одной из первых дисциплин, которая проложила новые пути в исследовании детства вслед за «Centuries of Childhood». Они признали заслуги Арьеса в том, что «он проделал большую дыру во всех традиционных представлениях об универсальности детства», показывая, как оно изменялось на протяжении столетий в Европе. В частности, он повлиял на важный пункт в их «новой парадигме» – выдвижении идеи детства как социальной конструкции, т. е. тезиса о том, что «детство, противопоставленное биологической незрелости, не является ни естественной, ни универсальной особенностью человеческих групп, но проявляется как определенный структурный и культурный компонент многих обществ»¹⁴. Например, на Западе сейчас широко распространено предположение, что совершенно «естественно» думать о детях как о невинных, уязвимых и зависимых и, следовательно, нуждающихся в защите от грубой реальности взрослого мира. Чтение Арьеса привело бы нас к выводу, что это не так, поскольку у других обществ были совсем другие мысли о детях и о том, как их воспитывать.

Следует отметить, что сам Арьес не придавал большого значения фиксированию социальных конструкций детства в какой-либо специфический период, как отмечали его критики. Он лишь предположил, что либо в средневековом обществе вообще не было детства, либо в раннее Новое время наконец признали «невинность и слабость» детства. Он также считал, что последнее было «специфической природой» детства, а не одной отдельной конструкцией среди многих других возможных¹⁵. Не менее важно помнить: не всем историкам импонирует идея, что детство – в значительной степени социальная конструкция. Многие из них

отвергли предположение, что существовал некий поворотный пункт между историей детства и семьи, включавший «медленную и глубокую революцию» в чувствах, которая началась с XV в. и происходила по той модели, которую предложил Арьес (и другие, включая Лоуренса Стоуна и Эдварда Шортера)¹⁶.

Оппоненты Арьеса скорее подчеркивают преемственность, а не изменение. Теперь это принятая точка зрения как для средневекового, так и для раннего Нового времени на Западе. Арьес не раз подчеркивал, что отсутствие понимания специфической природы детства не обязательно приводило к пренебрежению детьми: по его словам, «идею детства не стоит путать с привязанностью к детям». Следовательно, средневековые родители, возможно, и любили своих детей, но тот факт, что они отдавали своих чад на несколько лет в другие семьи, ослаблял их взаимные родственные связи. По его словам, они заботились о своих детях «не ради самих детей», а скорее ради «вклада, который дети могли внести в выполнение общей задачи», например такой, как задача выжить для бедных или задача приумножить состояние для дворянства. Поэтому он и придавал большое значение XVI и XVII столетиям как периоду, когда дети вернулись в свои семьи, что привело к рождению новых эмоциональных отношений между родителями и детьми. Когда позже в конце концов появилась современная семья, благополучие ребенка вышло на передний план¹⁷. Линда Поллок, историк, выступила в 1983 г. против подхода с точки зрения «чувств» и попытки осветить детство, связывая его с историей других тенденций в обществе, таких как образование. Она обратилась к социобиологической теории, чтобы доказать, что в интересах рода родители идут на значительные жертвы для обеспечения гарантированного выживания своего потомства. Таким образом, она преуменьшила влияние культуры на методы воспитания детей и вместо этого выдвинула на первый план генетические императивы. По ее словам, «различные культуры могут по-разному воспитывать детей; но у всех них одна и та же цель: воспитать своего ребенка от младенчества для того, чтобы он стал независимым, ответственным взрослым человеком, полностью способным стать полноценным членом общества»¹⁸. Опираясь на эту теоретическую структуру, основанную на исследовании большого количества дневников и автобиографий из Великобритании и Америки, она пришла к выводу, что «на протяжении XVI–XIX вв. в родительской заботе и жизни детей произошли весьма немногочисленные изменения за

исключением социальных изменений и технологических усовершенствований». Для нее за это время совершенно определенно произошло никаких «драматических преобразований»¹⁹. Другие историки последовали ее примеру, чувствуя, что глубоко укоренившиеся человеческие инстинкты степенью своего воздействия на отношения между родителями и детьми значительно перевешивают культурные изменения. В 2001 г. историк Николас Орм утверждал, что средневековые дети были почти такими же, как современные: «Я полагаю, что они были нами»²⁰. Это решительное нападение на Арьеса само по себе ставит больше проблем, чем решает их, не в последнюю очередь потому, что оно может привести нас к неисторическому подходу. Историк-медиевист Джеймс А. Шульц обвинил Николаса Орма в том, что тот проигнорировал факты, свидетельствующие об отличии средневековых людей от нас. Шульц утверждал, что «их идея детства была отлична от нашей, и они, возможно, ценили детство несколько меньше, чем это делаем мы»²¹. Данное обстоятельство становится особенно очевидным, если мы рассматриваем не воспитание детей, а концентрируемся на концепциях детства.

Специалисты по современной истории использовали подход Арьеса, расхваливая «свои» собственные периоды как наиболее ценные для эволюции представлений о детстве. Хью Каннингем, например, написал: «Арьес выделил XVII столетие как решающее в изменении идей о детстве, но для большинства историков почетное место занимает XVIII в. В начале этого столетия были труды Джона Локка, в конце – поэты-романтики, в центре этой сцены – мощная фигура Руссо, поэтому, по всей видимости, этот век обнаруживает невиданную во всех предыдущих столетиях степень чуткости к детству и детям»²². Для французских историков Жан-Жак Руссо и его трактат «Эмиль, или О воспитании» (1762) не могли не стать ключевыми трудами. Конечно, в нем достаточно материала о природе ребенка, чтобы детализировать предложенный Арьесом термин «невинность». В своем желании приспособить предложенную им образовательную систему к потребностям как ребенка, так и общества, Жан-Жак Руссо размышлял о стадиях развития молодого человека, его способности рассуждать, о его природе. Он сформулировал свою собственную версию этапов жизни, на которую Арьес ссылался относительно более ранних периодов. Руссо различал пять стадий – стоит заметить, что они кажутся немного странными по нашим стандартам. Он по-

следовательно выделил младенчество («период младенчества, период природы») до конца четвертого года жизни, детство между 5-ю и 12-ю годами («время открытий»), «возраст идей» – между 12 и 15, «возраст юности» от 15 до 20 и переход к взрослой жизни («время мудрости, время любви») – с 20 до 25 лет. Как известно, он считал, что дети были неспособны рассуждать, пока не достигали подросткового возраста, кроме как совершенно по-своему, и поэтому их нужно ценить за их исключительные особенности: «Любите детство! Будьте внимательны к его играм, забавам, к его милому инстинкту»²³. Возможно, именно Руссо сделал решительный шаг в сторону от отказа от векового пятна первородного греха в пользу идеи о первоначальной невинности детей.

Наконец, если оставаться во французском контексте, в то самое время как Арьес исследовал взгляды католической реформации XVII в. на детство и образование, он проигнорировал более поздний, произошедший в XIX в. переход к менее строгой форме католицизма. В то время как в XVII в. евангелистские протестанты Великобритании и Америки с новой силой подкрепили представление о детях как о грешных от рождения, католическая вера фактом крещения, смывающим первородный грех, позволила считать их невинными. Так, в XIX в. епископ Дюпанлу в своей книге «L'Enfant» (Ребенок) (1869), не отрицая того, что на детях лежит пятно первородного греха, смог найти вдохновение как у Руссо, так и в христианстве и упомянуть о «простоте и чистоте детских сердец», их «невинности и изяществе»²⁴. Одним словом, хотя мы не обязательно во всем соглашаемся с Арьесом, мы идем по его стопам при исследовании концепций детства, относящихся к конкретным периодам и странам²⁵.

Появление «долгого» детства. Если представление, что в Средневековье общество считало детей «миниатюрными взрослыми», теперь полностью считается необоснованным, мы все еще можем принять взгляды Арьеса об относительно «коротком» детстве в этот период. Все факты, собранные историками Средневековья, указывают на то, что тогда, как и сейчас, существовал некий концепт детства, что значило, что люди всегда отличали детей от взрослых. Однако в Средние века существовала другая концепция детства, т. е. значительно отличались сами способы проведения различий между возрастами²⁶. Медиевистам было сложно установить это последнее, довольно абстрактное понятие, не в последнюю очередь ввиду нехватки источников по данному вопросу. На

ранней стадии им пришлось принять предложение Дорис Деклэ Берквам, что в Средневековье существовало «понимание детства столь отличное от нашего собственного, что мы не распознаем его»²⁷. Возможно, с одной стороны, средневековое общество было непоследовательно и неточно в своем понимании детства, в отличие от нашего современного стремления определить возрастные рамки и переломные моменты. В этом смысле люди, жившие в то время, конечно, осознавали детство как отдельный этап жизни, но придавали ему меньшее значение, чем мы. Они также использовали такие слова, как *infans*, *puer*, *puella*, *parvulus*, *infantulus* и *juvenis* с крайне неопределенным значением: в письмах о помиловании (*letters of remission*) упоминались «дети в возрасте между восемнадцатью и двадцатью пятью»²⁸. Следовательно, детство часто незаметно смешивается с окружающими его стадиями младенчества и юности. Нужно признать, что не все историки Средневековья согласятся с этим утверждением. Барбара Ханавалт, например, отметила различные способы, с помощью которых в Средневековье люди проявляли понимание точного возраста детей, а также свои представления о детстве и юности как дискретных жизненных этапах²⁹. Изображение схем или лестниц «возрастов человека», слишком легко отброшенное Арьесом, в некоторых вариантах, например, говорит о точном, в чем-то даже «современном» чувстве возраста. Таким образом, семь возрастов, по Гиппократу, указывали, что мужчина «остаётся маленьким мальчиком, пока он не достигнет семи лет, времени потери его молочных зубов; мальчиком, пока он не достигнет половой зрелости, то есть до дважды семи лет; парнем, до тех пор, пока его подбородок не покроется пушком, то есть до трижды семи лет; молодым человеком, пока его тело полностью не разовьётся, т. е. до четырёхжды семи лет»³⁰. Однако этой схеме семи возрастов пришлось конкурировать с «изумительным изобилием» других, включая схемы, содержавшие всего три или четыре возраста, которые меньше сосредоточивались на ранних годах жизни. Все они были основаны на нумерологических принципах, так, чтобы, по словам историка Средневековья, «ни в коем случае нельзя было предположить, что такие числа имеют какое-либо отношение к социальным и биологическим фактам времени»³¹.

В то же время есть достаточно много аргументов, не вступающих в разногласие с заявлениями, сделанными Ханавалт, что во время раннего средневекового периода «детство было перио-

дом перехода, который проходил быстро и о котором также быстро и забывали»³². На основе французских литературных текстов XII–XIII вв. Дорис Деклэ Берквэв предположила, что «границы между младенчеством, детством и юностью были более изменчивы и обозначены менее определенно, чем в современном мире»³³. Исследование детства в англосаксонской Англии, проведенное на основе рассмотрения обрядов похорон, позволило заключить, что возраст примерно 10–12 лет был порогом между детством и взрослой жизнью. Однако почти не нашлось свидетельств относительно существования четких ритуалов перехода для англосаксонского ребенка: «Детство переходило в подростковый возраст, а подростковый возраст во взрослую жизнь незаметно и вполне обыденным образом»³⁴. Такая ситуация могла отражать то, как дети постепенно и неощутимо переходили в мир взрослых, помогая своим родителям на ферме или в мастерской и покидая дом, чтобы стать прислугой или учеником. Большинство детей этого раннего периода никогда не посещали школу и приобретали необходимые для жизни знания и навыки, работая в пределах местного сообщества. Более того, как давно отметил Норберт Элиас, переход, по-видимому, стал легче и менее заметен из-за того, что разница между поведенческими моделями, ожидаемыми от взрослых и детей в Средневековье, была небольшой. Еще не начался процесс «цивилизации», зародившийся в эпоху Ренессанса и наложивший большую степень запрета на импульсивность и эмоции, препятствуя тем самым тому, что мы теперь у взрослых считаем «ребяческим» поведением. Предвосхитив некоторые аргументы, выдвинутые в «Centuries of Childhood», на целые 20 лет, Элиас утверждал, что «психологическая проблема растущих людей не может быть понята, если человек во всех исторических эпохах расценивается как однородно развивающийся». Отношения между детьми и взрослыми обязательно варьируются согласно социальному контексту³⁵.

Для Арьеса, конечно, контекст изменился с «открытием» детства в XVI столетии и возникшим интересом к обучению, которые привели к отделению детей от мира взрослых в классных комнатах. «Моралисты и педагоги» этого периода, согласно Арьесу, «преуспели в навязывании рассматриваемых ими понятий долгого детства благодаря успеху образовательных учреждений и методов, которые они вели и контролировали»³⁶. В его анализе истории детства особо выделяются два вывода. Во-первых, акцен-

тируется внимание на одном из самых важных изменений в отношении к молодым людям за столетия: распространение (и навязывание) «современной» концепции детства, т. е. той, в которой у молодых людей есть время, чтобы стать физически сильными, пойти в школу и иметь время для игр. Совершенно верно утверждение Арьеса о том, что эта концепция «долгого» детства была сначала осуществлена лишь в маленькой части населения, той, что он назвал «просвещенной буржуазией»³⁷. У него также есть некоторые основания заявить, что мальчики были первыми детьми, поскольку из их рядов отбирались ученики в школах, организованных иезуитами и другими во время католической реформации. Историк Дж. Снайдерс согласился с Арьесом в том, что устав иезуитской школы, сами ее здания были созданы по контрасту со взрослым миром, чтобы отделить от него ребенка и заключить его в очищенном, стерилизованном, «иномирном» измерении, посвященном только обучению³⁸. Последующее распространение этой модели детства было медленным и длительным процессом. Если рассматривать процесс ее развития во Франции, то поразительно, насколько мало детей посещали среднюю школу вплоть до XX в. Например, в 1930 г. только 77 100 мальчиков ходили в лицей или колледж, что составляло менее 3,6% этой возрастной группы. Поэтому во время раннего Нового времени долгое детство было все еще ограничено богатой элитой и не распространялось широко вплоть до XIX и XX вв.

Второй вывод Арьеса заключается в том, что среди крестьянства и рабочего класса почти вплоть до 1960-х годов все еще существовало относительно «краткое» детство. Арьес предположил, что прежде, чем школьная система охватила детство, молодые люди на всех уровнях общества учились тому, что они должны были знать в жизни, живя и работая со взрослыми. В частности, этому служила практика устраивания их в другие семьи в качестве своего рода прислуги. Как писал Арьес, «именно посредством домашнего прислуживания господин передавал ребенку, при этом не своему ребенку, а ребенку другого человека, знания, практический опыт и человеческие ценности, которыми тот должен был овладеть». Критики сомневались, полезно ли смешивать учеников, жильцов и слуг лишь на том основании, что все они научились чему-то на опыте и что к ним применимо общее понятие «прислуживание». У детей из благородных семей явно был совсем другой опыт «домашнего прислуживания», чем у детей земледельца. Тем

не менее для тех, кто занимается исследованиями детского труда в Новое время, замысел, намерение неофициального образования или «ученичества» на ферме, мастерской или даже фабрике весьма полезны³⁹. Недавние исследования показывают, что «classes populaires» (простонародье) во Франции, как в Англии, с начала XIX в. брали в свои руки инициативу в обеспечении некоторого начального образования для сыновей и дочерей⁴⁰. Все же, когда речь идет о широких массах, это образование ограничивалось элементарными навыками в грамотности и счете, базовым религиозным или гражданским обучением и заканчивалось в возрасте примерно 12–13 лет. Некоторые слои французского крестьянства оставались особенно скептически настроенными относительно пользы «книжных знаний» вплоть до 1950-х годов. Потребовался длительный натиск так называемой просвещенной буржуазии на эти традиции через законодательство о детском труде и обязательное школьное образование, чтобы произошел переход к «более долгому» детству. Растущий интерес к юности как этапу жизни укрепил это развитие с конца XIX в. Ограничения на такие явления, как курение или алкоголь, с которыми не сталкивались взрослые, привели к дальнейшей «инфантилизации» молодежи. Организация детей в спортивные клубы, бойскаутские отряды и *colonies de vacances* (летние лагеря) выявила стремление элиты защитить подростков от взрослого мира⁴¹.

Сомнения в современной концепции детства. Рецензенты «Centuries of Childhood» неизменно отмечают то сомнение, которое выражено в книге по вопросу об отделении молодых людей от взрослого общества. В одном запоминающемся отрывке Арьес привлекает внимание к потере свободы для ребенка после появления школы с ее строгой дисциплиной: «Она навлекла на него розги, тюремную камеру – одним словом, те наказания, которые обычно применялись к преступникам из самых низких слоев общества»⁴². Обычно считается, что этот намек на ностальгию по старым традициям противоречит всеобщему направлению его теории: то, что современная семья перешла от безразличия к перво-степенной заботе о благосостоянии ребенка. Но здесь также стоит отметить связь такой ностальгии с чрезвычайно правыми политическими взглядами, которых Арьес придерживался в течение всей жизни, желая возвращения монархии и «традиционной» семьи, характерной для ancien régime. Как отмечено выше, цель книги состояла в том, чтобы привлечь внимание к переходной стадии

для семьи от средневековой общительности к уходу в личное пространство, характерному для Нового времени.

Все же Арьес, возможно, не так уж и ошибался. В 1960-х годах польза «современного», защищенного в семье и школах детства редко ставилась под сомнение. Но к концу XX в. такая самодовольная беспечность была не столь распространена, так как в СМИ широко освещались такие проблемы, как недостатки в общественных системах образования, насилие на улицах, ожирение, депрессия, самоубийства и насилие над детьми внутри семьи. Представился повод для критики существующей практики воспитания, которая отделяла детей от взрослых – и от их сверстников. Возник яркий образ детей, которые изолировались внутри своих домов: они оставались в собственных комнатах и играли с собственными игрушками, вместо того, чтобы играть на улице с другими детьми. Понятие «инсуляризации» детей выразило обеспокоенность этой проблемой в более жесткой форме. В 1990-х годах немецкие ученые Хельга и Хартмут Цейер утверждали, что дети в современном западном обществе перевозятся взрослыми к «островам» пространства, зарезервированным для них, в виде детских садов, школ, детских площадок, спортивных залов и т. д. В результате у каждого ребенка возник свой собственный отдельный маршрут, который отделил его от взрослых и других детей. Возникновение такого изолированного жизненного пространства убрало детей с улиц и из других общественных мест⁴³. Очевидной реакцией было возвращение детей с «островов» на «материк» поближе к взрослым, согласно формулировке американского историка Джона Гиллиса, чтобы избежать недоразумений между поколениями, которые неизбежно возникают при изоляции. Однако Гиллис понимал, что это может быть пугающей перспективой⁴⁴. Так же повис в воздухе вопрос «относительной важности» школьного образования детей для их дальнейшей рабочей жизни. Слишком большое разделение между жизнью взрослого человека и ребенка, согласно исторiku Питеру Стернсу, «может усложнить ребенку попытку найти смысл в собственной жизни, вызывая новые стрессовые ситуации и дезориентацию»⁴⁵. Радикальное решение в течение 1970-х годов состояло в том, чтобы призвать к «освобождению» детей от их цепей в пределах таких учреждений, как семья и школа. Иван Иллич, например, призывал к освобождению общества от школ, чтобы покончить с пресловутой скукой и страданиями в классной комнате, которые испытывают дети, вынуж-

денные ходить в школу и следовать ее твердым учебным планам. Джон Холт утверждал, что молодежи нужно разрешить сбежать из детства, и она должна, если ей захочется, иметь право голосовать, зарабатывать деньги и выбирать себе опекунов, которые не являются родителями⁴⁶. По крайней мере, в начале XXI столетия появились признаки того, что западное общество все с большей опаской относится к тому, что молодежь подвергается «инфантилизации» из-за чрезмерной опеки, и к тому, что подростки избегают ответственности в таких областях, как сексуальное поведение и политика.

Несомненно, можно преувеличить обреченность и пессимизм, окружающие современное детство, и отметить различные примеры преемственности с прошлым. Исследование детских игр в Великобритании в 1960-х годах, проведенное Айной и Питером Опи, напоминает нам, что дети имели свое собственное общество и собственные коды, даже когда взрослые вокруг них полагали, что они были неспособны к самоорганизации. Американская школьная система, как отметил Майкл Цукерман, всегда стремилась подготовить своих учеников к миру работы с момента возникновения обязательного образования в XIX в. – и то же самое можно сказать о Европе. Более того, социологические исследования во Франции в конце XX в. показали, что дети продолжали общаться с широким кругом родственников за пределами нукlearной семьи⁴⁷. Тем не менее можно отметить явные изменения в возрастных отношениях в конце XX – начале XXI столетия.

Заключение. Подытоживая, можно отметить, что «Centuries of Childhood» Арьеса, по крайней мере, служат современному историку, работающему над историей детства, источником стимулирующих идей. Это заставляет нас задуматься о том, как люди в прошлом концептуализировали детство, о воздействии таких факторов, как класс и пол, на воспитание детей и образование, о благе, приносимом защищенным детством, и затратах на него. Тем не менее спустя 50 лет после появления этой книги обязательно возникает вопрос о том, какими путями отправились историки детства, отталкиваясь от теории, предложенной Арьесом. Как показывает исследование, проведенное Патриком Хаттоном, книга Арьеса была продуктом своего времени, особенно в его новом интересе к культурной истории. Ниже я предлагаю три важных подхода к предмету, которые можно проследить в новых исследованиях.

Часть II. Дальнейшее развитие идей Арьеса

Принятие в расчет Промышленной революции. Арьес почти что умышленно отказался принять во внимание тот аргумент, что разительные перемены в материальной жизни общества повлияли на детство – вместо этого он предпочел выделить культурные изменения, связанные с католической реформацией и образовательной реформой. Однако возникало очевидное возражение, что те многочисленные и разнообразные изменения, которые называются общим термином «Промышленная революция», имеют более чем прямое воздействие на детство на всех уровнях общества. Говоря словами Питера Стернса, «самое явное преобразование во всемирной истории детства заключается в замене сельскохозяйственного общества индустриальным». Индустриализация всесторонне повлияла на такие сферы жизни общества, как рынок труда, семья и школа. Стернс предложил модель современного детства, которая в значительной степени обрела форму, опирающуюся на материальные факторы, с ее тремя фундаментальными характеристиками, которые заключаются в победе школы над детским трудом, переходе к малым семьям и снижении детской смертности⁴⁸. Для таких историков, как я, которые начали свои исследования с изучения детского труда во время Промышленной революции и неуклонного перехода с рабочего места в школу, произошедшего с детьми во Франции в XIX в., этот пункт кажется само собой разумеющимся.

Другие историки более узко сосредоточились на значении периода Промышленной революции для истории семьи. Они отмечают, что по крайней мере среди средних классов экономическая активность неизменно уходила из домашнего хозяйства. Результатом был переворот в семейных отношениях. Так как дом стал исключительно бытовым местом, матери начали играть более заметную роль в воспитании детей. Освободившись от необходимости работать, дети в тот период воспринимались как невинные создания, требующие большой заботы и внимания. В исследованиях процесса взросления во Франции эпохи модерна, подобные тем, что я недавно провел, явно виден именно такой путь к современному детству в современной семье. Он затрагивает темы, едва упомянутые в «Centuries of Childhood», такие как идеализация материнства, ослабление патриархальной власти в индустриальном обществе и критика жестоких физических наказаний⁴⁹.

Предоставление голоса детям. Можно сказать, что «Centuries of Childhood» были историей детства без детей. Книга была, по большей части, взглядом «сверху вниз», способом концептуализации детства взрослыми, в противоположность взгляду «снизу вверх», с точки зрения ребенка. Идея написания этой книги появилась, когда Арьес рассматривал изменяющиеся образы детей в семейных портретах: его источниками служили живописцы, священнослужители, адвокаты и «моралисты». Его инновационное использование этого материала, как отмечалось выше, привело ученых к «новой парадигме» исследования детства, которая включала в себя понимание разнообразия идей о детстве в прошлом. Но он никогда не рассматривал еще одну сторону этой парадигмы: понимание, что дети играют активную роль в выборе собственного жизненного пути. Вновь опираясь на социологов Джеймса и Праута, мы видим призыв уважать социальные отношения детей и их культуру, исследовать их собственное право, а не относиться к молодежи как к пассивным созданиям, отдающим себя во власть взрослых, чтобы они их вылепили. По их словам, «дети должны восприниматься как активно вовлеченные в строительство собственной общественной жизни, жизни людей вокруг них и общества, в котором они живут»⁵⁰. Историки и социологи часто повторяют, что к детям следует относиться как к наделенным собственными правами социальным субъектам⁵¹. Следовательно, историки могут, например, описать, как дети и подростки сопротивляются или покоряются дисциплине в школах, берут на себя инициативу в качестве рабочих и торговцев, используют свою покупательную способность, чтобы преодолеть вмешательство взрослых в те виды досуга, которые у них есть, и собираются в банды, чтобы бросать вызов власти взрослых⁵². В некоторых случаях это вопрос компромисса в отношениях, скажем, между родителями и учителями. В других случаях мы скорее говорим о «племенном ребенке», как сказали бы социологи, рассматривающие детей в качестве затерянного племени со своим собственным языком и преданиями. Взрослые в свое время тоже пережили такое, — а теперь изо всех сил пытаются понять культуру нового племени⁵³. Этот подход требует отойти от установленных институтов исследования (семья и школа) и искать материал в таких контекстах, как дети, пасущие скот на пастбищах или играющие на улицах городов⁵⁴.

Историкам было непросто собрать данные от такой «замалчиваемой» прежде группы, как дети. Однако можно было бы привести в пример классическое исследование детей с улиц современных американских городов Дэвида Насоу, написанное с точки зрения молодых людей, а не их родителей, учителей, реформаторов и чиновников. Оно строилось на наблюдении за взрослыми, на многочисленных отчетах, которые они писали, а также на устных показаниях, автобиографиях и автобиографических романах. Автор смог рассмотреть уличные детские игры, распорядок дня газетных продавцов, забастовку, устроенную этими юными газетчиками в 1899 г.⁵⁵ «Эго-документы», источники, где авторы обсуждают личные мысли и чувства, особенно хорошо соответствуют этому новому подходу⁵⁶. Такие документы начинают встречаться в XVIII столетии в форме писем, дневников и воспоминаний детства. «Эго-документы» вошли в моду среди историков как способ предоставить голос непосредственно молодым людям из прошлого. В случае с французскими исследованиями историки изучали их, чтобы пролить свет на такие различные темы, как воспитание аристократов в XVII–XVIII вв., личные истории рабочих в XIX в. и «воспитание чувств» молодых мужчин и женщин в период романтизма в начале XIX в.

Конец невинности? Наконец, мы могли бы кратко поговорить о недавнем скептицизме насчет предполагаемых «невинности и слабости» детей, которые подчеркивал Арьес, обсуждая природу ребенка. В начале XX в. труды Фрейда начали подрывать это романтическое представление, но все же оно остается твердо внедренным в западную культуру, по крайней мере как часть наших часто двойственных чувств к молодежи. В 1990-х годах историк искусства Энн Хигонне признавала, что, хотя сейчас происходит переопределение детства от невинного ребенка к тому, что она называет «знающим ребенком», от старого идеала все еще опасаются отказываться. Многие люди волнуются, что, например, фотографии, намекающие на сексуальность ребенка, могут указать на насилие над реальными детьми где-нибудь на заднем плане⁵⁷. Ученые часто отмечали недостатки обращения с детьми как невинными существами. Джеймс Кинкэйд писал, исследуя образ ребенка в викторианской культуре: «Громогласно утверждая наивность, чистоту и асексуальность ребенка, мы вызвали пагубное эхо: опыт, испорченность, эротизм». Это совершенно очевидно, если посмотреть на портреты девочек и молодых женщин – на них

предполагаемая с конца XVIII в. невинность входит в резкое противоречие со скрытой опасностью, которая окружает ребенка⁵⁸. Переход от представлений, что дети были порочны от природы, к точке зрения, что они невинны, не обязательно имел благоприятные для них последствия.

Понимание того, что общество в конце XX в. все более и более становилось «сексуализированным», сводило на нет все попытки защитить и продлить невинность детей. Первым сигналом об осознании этого факта была знаменитая книга Нейла Постмана «Исчезновение детства». Постман пришел к выводу, что современные радио, кино и телевидение лишили нас возможности держать детей в неведении относительно «взрослых» тем⁵⁹. Из этого следует, что сегодняшний образ детства в западных странах, по всей видимости, не подходит к изменившимся обстоятельствам и поэтому требует пересмотра наших существующих в практике методов воспитания детей дома и в школе. Как эту тему эмоционально подытожил голландский специалист в возрастной психологии Виллем Купс:

Мы заключили детей в физически и морально безопасную среду, и с помощью множества мер предосторожности мы попытались направить и оптимизировать их самостоятельное развитие. Но то, насколько внезапно дети познакомились с грубостью, порнографией, убийствами и расправами, широко и без купюр присутствующими в средствах массовой информации, незаметно положило конец миру детей и неизбежно привело к тому, что взрослые потеряли контроль над воспитанием детей. Дети, которые по традиции продолжают быть огражденными от взрослых обязанностей, но имеют бесконтрольный и безграничный доступ к средствам массовой информации, перестают быть детьми, а становятся ничемными маленькими взрослыми⁶⁰.

Вследствие этого, как уже говорилось, современная общественность начала признавать, что особенно подростки могут быть более вовлечены в секс и политику, чем в прошлом. Историки идут в ногу со временем и поднимают проблему детской сексуальности в прошлом. Они последовали общепринятым среди психологов идеям и предположили, что сексуальность детства, юности и зрелости, хотя и не является одинаковой для каждого возраста, представляет вариацию одной и той же темы. Из-за чопорности и даже ханжества предыдущих поколений материалы в

этой области особенно трудно найти, но подобные исследования позволяют достичь более сбалансированных представлений о детях, чем те, что существовали ранее. Историки, например, исследовали навязчивые страхи перед опасностями мастурбации в ранней новой Европе, свидетельства детской проституции и личные воспоминания молодых людей о сексуальном пробуждении⁶¹. Надо отметить, сам Арьес принимал участие в редакции труда о сексуальности на Западе⁶².

Заключение. Тот резонанс, который «L'Enfant et la vie familiale» имеет уже в течение более 50 лет с момента публикации книги, исключителен и заслужен в полной мере. Бесчисленное количество ученых цитировали книгу, чтобы обосновать результаты своих исследований, из-за поверхностного чтения книги неверно истолковывали ее доводы, выставляли ее выводы необоснованными, чтобы тут же предъявить свои контраргументы, или же просто пытались разгромить концепцию Арьеса. Помимо того, что она прямо влияла на ход рассуждений многих ученых, особенно в сфере социальных наук, она рикошетом оказала воздействие и на других. Как было отмечено Шульцем, проблемы, впервые поднятые Арьесом, доминируют над историографией, даже если историки не соглашались с ним⁶³. Наиболее очевидным ответом было бы призвать историков – не в первый раз – признать заслуги Арьеса и последовать на новые территории.

¹ Пер. с англ. Э.А. Харисовой и Ф.А. Вагизовой.

² Мы в этой статье ссылаемся на английский перевод: *Ariès Ph. Centuries of Childhood*. Harmondsworth: Penguin, 1973. P. 125.

³ Ibid. P. 316, 322 и глава 15.

⁴ См.: *Hutton P.H. Philippe Ariès and the Politics of French Cultural History*. Amherst Boston: Univ. of Mas. Press, 2004. Ch. 6.

⁵ *Ariès Ph. Centuries of Childhood*. P. 363.

⁶ О процессе «инфантилизации» детей, скрытом в тезисе Арьеса, см.: *Koops W. Imaging Childhood // Koops W., Zuckerman M., eds. Beyond the Century of the Child: Cultural History and Developmental Psychology*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 2003. P. 1–18.

⁷ *Barbara Hanawalt. The Child in the Middle Ages and the Renaissance // Koops W., Zuckerman M., eds. Beyond the Century of the Child... P. 21–42 (здесь P. 23).* Для знакомства с другими описаниями средневекового детства,

критикующими источники и методы, использованные Арьесом, см.: *Riché P., Alexandre-Bidon D.* L'Enfant au moyen âge: état de la question // Fossier R., ed. La Petite enfance dans l'Europe médiévale et modern. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1997. P. 7–29; и *Classen A.* Introduction // Classen A., ed. Childhood in the Middle Ages and the Renaissance. Berlin; N. Y.: Walter de Gruyter, 2005. P. 1–65.

⁸ *Hanawalt B.* The Child... P. 33. Среди многочисленных исследований средневекового детства, которые собрали доказательную базу для подобных заявлений, можно упомянуть следующие: *Hanawalt B.* The Ties that Bound: Peasant Families in Medieval England. N. Y.: Oxford Univ. Press, 1986; *Idem.* Growing Up in Medieval London. N. Y.; Oxford: Oxford Univ. Press, 1993; *Shahar Sh.* Childhood in the Middle Ages. L.; N. Y.: Routledge, 1990; *Riché P., Alexandre-Bidon D.* L'Enfance au Moyen Age. P.: Editions du Seuil, 1994; *Schultz J.A.* The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages, 1100–1350. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1995. P. 249; *Crawford S.* Childhood in Anglo-Saxon England. Stroud: Sutton Publishing, 1999; *Orme N.* Medieval Children. New Haven; L.: Yale Univ. Press, 2001.

⁹ *Classen A.* Introduction... P. 4, 47.

¹⁰ *Flandrin J.L.* Enfance et société // Annales ESC. 1964. 19. P. 322–329, особ. P. 325–329.

¹¹ *Wilson A.* The Infancy of the History of Childhood: An Appraisal of Philippe Ariès // History and Theory. 1980. 19. P. 132–53, особ. 138–139, 153. Чтобы познакомиться с более взвешенной оценкой в том же журнале, см.: *Vann R.T.* The Youth of Centuries of Childhood // History and Theory. 1983. 21. P. 279–297.

¹² *Hutton P.* Philippe Ariès... P. 101.

¹³ *Vann R.T.* The Youth... P. 286; *Lee N.* Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty. Buckingham: Open Univ., 2001.

¹⁴ *Prout A., James A.* A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems // James A., A. Prout A., eds. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. L.: Falmer Press, 1990. P. 7–34, особ. P. 8, 16–17. Чтобы познакомиться, какое освещение получила эта «новая парадигма» в последних исследованиях социологов, см.: *Ryan P.* How New Is the «New» Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift // Journal of Interdisciplinary History. 2008. 38. P. 553–576.

¹⁵ См.: *Wilson A.* Infancy... P. 138.

¹⁶ *Stone L.* The Family, Sex and Marriage in England, 1500–1800. L.: Weidenfeld and Nicholson, 1977; *Shorter E.* The Making of the Modern Family. L.: Fontana/Collins, 1977.

¹⁷ *Ariès Ph.* Centuries of Childhood... P. 125, 356–357, 393.

- ¹⁸ Pollock L. *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983. P. 38.
- ¹⁹ Ibid. P. 268, 271.
- ²⁰ Orme N. *Medieval children...* P. 10.
- ²¹ Рецензия Джеймса Шульца на «*Medieval Childhood*», см.: *Medievalia et Humanistica*. 30 (2004). P. 156–159.
- ²² Cunningham H. *Children and Childhood in Western society Since 1500*. 2nd ed. Harlow: Pearson Longman, 2005. P. 58.
- ²³ Rousseau J.-J. *Emile, or On Education*. Harmondsworth: Penguin, 1979. P. 79; Руссо Ж.-Ж. *Эмиль, или о воспитании*. СПб.: изд. Н.Л. Тиблена, 1866. С. 46.
- ²⁴ Dupanloup F. *L'Enfant*. P.: Charles Douniol, 1869. Ch. 1.
- ²⁵ Мою разработку данной темы см. в книге: Heywood C. *Growing Up in France: From the Ancien Régime to the Third Republic*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2007. Ch. 2.
- ²⁶ Для ознакомления с этими различиями см.: Archard D. *Children: Rights and Childhood*. L.; N. Y.: Routledge, 1993. P. 21–23.
- ²⁷ Desclais B.D. «*Nature*» and «*Norreture*»: A Notion of Medieval Childhood and Education // *Medievalia*. 1983. 9. P. 165–180, здесь P. 165.
- ²⁸ Riché P., Alexandre-Bidon D. *L'Enfant...* P. 9.
- ²⁹ Hanawalt B. *Growing Up...* Ch. 1; *Idem*. *Child in the Middle Ages...* См. также: Shahar S. *Middle Ages...* Ch. 2; Kathleen G. Cushing. «*Pueri*», «*Iuvenes*», and «*Viri*»: Age and Utility in the Gregorian Reform // *The Catholic Historical Review*. 2008. 94. P. 435–449.
- ³⁰ Burrow A. *The Ages of Man: A Study in Medieval Writing and Thought*. Oxford: Clarendon Press, 1986. P. 38. См. также: Sears E. *The Ages of Man: Medieval Interpretations of the Life Cycle*. Princeton: Princeton Univ. Press, 1986.
- ³¹ Burrow A. *The Ages of Man...* P. 34.
- ³² Ariès P. *Centuries of Childhood...* P. 32.
- ³³ Berkvam D.D. «*Nature*» and «*Norreture*»... P. 165–166.
- ³⁴ Crawford S. *Anglo-Saxon England...* Ch. 4. P. 170.
- ³⁵ Elias N. *The Civilizing Process*. Vol. 1: *The History of Manners* / Transl. E. Jephcott. Oxford: Basil Blackwell, 1978 [1939]. P. xiii, 137–141, 182.
- ³⁶ Ariès P. *Centuries of Childhood...* P. 316.
- ³⁷ Ibid. P. 323.
- ³⁸ Snyders G. *La Pédagogie en France au XVII^e et XVIII^e siècles*. P.: Presses Universitaires de France, 1965. P. 35–36, 47.
- ³⁹ См. мою книгу «*Childhood in Nineteenth-Century France: Work, Health and Education among the 'Classes Populaires'*» (Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988).

⁴⁰ *Grew R., Harrigan P.J.* School, State and Society: The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth-Century France – A Quantitative Analysis. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press, 1991.

⁴¹ *Killias M.* The Emergence of a New Taboo: The Desexualisation of Youth in Western Societies since 1800 // *European Journal on Criminal Policy and Research*. 2000. 8. P. 459–477; *Heywood C.* Growing Up... P. 213.

⁴² *Ariès P.* Centuries of Childhood... P. 397.

⁴³ *Zeijher H.* Children's Islands in Space and Time: The Impact of Spatial Differentiation on Children's Ways of Shaping Social Life // *du Bois-Reymond M., Sünker H., Krüger H.-H.*, eds. *Childhood in Europe: Approaches – Trends – Findings*. N. Y.: Peter Lang, 2001. P. 139–159.

⁴⁴ *Gillis J.R.* Epilogue: The Islanding of Children – Reshaping the Mythical Landscapes of Childhood // *Gutman M., Coninck-Smith Ning de*, eds. *Designing Modern Childhoods*. New Brunswick, NJ: Rutgers Univ. Press, 2008. P. 316–330.

⁴⁵ *Stearns P.N.* *Childhood in World History*. N. Y.: Routledge, 2006. P. 57.

⁴⁶ *Illich I.* *Deschooling Society*. L.: Calder & Boyars, 1971; *Holt J.* *Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children*. Harmondsworth: Penguin, 1975.

⁴⁷ *Opie I., Opie P.* *Children's Games in Street and Playground*. Oxford: Clarendon Press, 1969; *Zuckerman M.* The Millenium of Childhood that Stretches Before Us // *Koops W., Zuckerman M.* *Beyond the Century of the Child...* P. 225–242 (здесь P. 231–232); *Heywood C.* *Growing Up...* P. 114.

⁴⁸ *Stearns P.* *World History...* P. 6.

⁴⁹ *Heywood C.* *Growing Up...* Ch. II.

⁵⁰ *James A., Prout A.* Introduction: Constructing and Reconstructing Childhood // *James A., Prout A.*, eds. *Constructing and Reconstructing Childhood...* P. 8.

⁵¹ Первоначальная формулировка появляется в книге: *Alanen L.* *Rethinking Childhood* // *Acta Sociologica*. 1988. 31. P. 53–67, здесь P. 60.

⁵² Этот подход хорошо прослеживается в американской историографии, например, в таких трудах, как: *West E.* *Growing Up with the Country: Childhood on the Far West Frontier*. Albuquerque: Univ. of New Mexico Press, 1989; *West E., Petrick P.*, eds. *Small Worlds: Children and Adolescents in America, 1850–1950*. Lawrence: Univ. Press of Kansas, 1992.

⁵³ *James A., Jenks Ch., Prout A.* *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998. P. 28–30.

⁵⁴ Это оказало влияние на мои исследования, опубликованные в книгах «Childhood...» и «Growing Up...».

⁵⁵ *Nasaw D.* *Children of the City: At Work and At Play*. N. Y.: Oxford Univ. Press, 1986.

⁵⁶ См.: *Dekker R.* Childhood, Memory and Autobiography in Holland: From the Golden Age to Romanticism. L.: Macmillan, 2000; *Heywood C.* Growing Up... Ch. 1.

⁵⁷ *Higonnet A.* Pictures of Innocence: The History and Crisis of Ideal Childhood. L.: Thames and Hudson, 1998. P. 13.

⁵⁸ *Kincaid J.R.* Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture. N.Y.; L.: Routledge, 1992. P. 4–5; *Pointon M.* Hanging the Head: Portraiture and Social Formation in Eighteenth-Century England. N. H.; L.: Yale Univ. Press, 1993. Ch. VII.

⁵⁹ *Postman N.* The Disappearance of Childhood. N. Y.: Vintage Books, 1994.

⁶⁰ *Koops W.* Imaging Childhood... P. 12–13.

⁶¹ Говоря о французском контексте, можно упомянуть: *Foucault M.* The History of Sexuality: An Introduction / Transl. R. Hurley. Harmondsworth: Penguin, 1981; *Corbin A.* Women for Hire: Prostitution and Sexuality in France after 1850 / Transl. A. Sheridan. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1990; *Maynes M.Jo.* Adolescent Sexuality and Social Identity in French and German Lower-Class Autobiography // *Journal of Family History*. 1992. 17. P. 397–418; *Sohn A.-M.* Du premier baiser à l'alcôve: la sexualité au quotidien (1850–1950). P.: Aubier, 1996; *Knibiehler Y.* L'éducation sexuelle des filles au XXe siècle // *Clio*. 1996. 4. P. 139–160; *Stewart M.L.* Sex Education and Sexual Initiation of Bourgeois French Girls, 1880–1930 // *M.J. Maynes, B. Soland, C. Benninghaus*, eds. Secret Gardens, Satanic Mills. Bloomington: Indiana Univ. Press, 2005; *Heywood C.* Innocence and Experience: Sexuality among Young People in Modern France. C. 1750–1950 // *French History*. 2007. 21. P. 44–64.

⁶² *Ariès Ph., Béjin A.*, eds. Western Sexuality: Practice and Precept in Past and Present Times. Oxford: Basil Blackwell, 1985.

⁶³ *Schultz J.A.* Knowledge of Childhood... P. 8.

Филипп Арьес и его последователи.
История детства, семейные отношения
и эмоциональная жизнь.
Где мы находимся сегодня?¹

Образующийся дух медленно и спокойно созревает для новой формы, разрушает одну частицу здания своего прежнего мира за другой... Это постепенное измельчение... прерывается восходом, который сразу, словно вспышка молнии, озаряет картину нового мира.

Г.В.Ф. Гегель Феноменология духа
Пер. с нем. Г. Шпета

Введение

В поэме Конрада Вюрцбургского «Энгельхард» (ок. 1280), позднесредневековом переложении общеизвестного в Европе рыцарского романа «Амик и Амелий», главный герой принимает страшное решение убить двух своих детей, потому что только их кровь может спасти жизнь его смертельно больному другу Дитриху². Энгельхард убежден в том, что, поскольку дети не успели еще совершить грехов, после смерти они сразу же попадают на небеса. При этом он ошибочно полагает, что поскольку дети невольно помогут его другу, то с отца будет снят тяжкий грех детоубийства. Однако в происходящее вмешивается Бог и не только исцеляет Дитриха, но и, к несказанному счастью отчаявшегося отца, оживает детей. Подобный литературный мотив может надолго утвердить более позднего читателя в мысли, что в Средние века люди

© Classen A., 2005

© Walter de Gruyter, 2005

© Алексеева С.О., перевод, 2012

мало заботились о своем потомстве, видели в детях только маленьких взрослых или, скорее, объекты, необходимые для сохранения общества³. Тем не менее решение нелегко дается Энгельхарду. Напротив, он страшно терзается и горько оплакивает беспощадную необходимость выбирать между любовью к собственным детям и сильной дружбой, которая длится всю его жизнь: «Два разных горя охватили меня». Он знает, что совершает жесточайшее преступление, однако утешает себя надеждой, что его дети, еще не отягощенные земным грехом, попадут прямоком на небеса⁴. Конрад до мельчайших подробностей описывает то, каким образом герой приходит к своему решению, ведь в конце концов верный друг оказывается для него важнее, чем собственные дети. В то же время Дитрих, который, как никто другой, заинтересован в том, чтобы достать детскую кровь, ужасается поступку друга и резко обвиняет его в совершении тяжкого преступления против собственных детей. Таким образом он недвусмысленно выражает идею о том, что дети являются высшей ценностью и их нельзя так просто использовать как лекарство, нельзя убивать в угоду себе. Между тем после того как Бог возвращает детей к жизни, Энгельхард, осознав чудо, глубочайше благодарит Его, и мы узнаем, как сильно он страдал после того, как принес в жертву своих детей. Когда же кормилица приносит их Энгельхарду, он усаживает их себе на колени, многократно целует, плачет от радости, что они снова вместе.

Итак, кто же такой Энгельхард? Хладнокровный убийца или любящий отец, такой, каким мы видим его в конце рассказа? Какой вывод мы должны сделать из диалектического подхода к детскому вопросу в этом рассказе, где дружбе отдается предпочтение перед любовью к детям? Можем ли мы считать этот рассказ показательным примером отношения к детям в Средние века, или все же не стоит делать вывод о менталитете и чувствах людей XIII в. на основании романтической истории?⁵ Велик соблазн принять второстепенную линию пожертвования детьми за показатель пренебрежительного отношения к детям, не достигшим зрелого возраста. Вот что писала о среднеанглийской и старофранцузской версиях сказки Николь Клифтон: «В сказке “Амик и Амелий” детей приносят в жертву. Однако это не говорит о том, что в Средние века ребенок не представлял никакой ценности, что родители не беспокоились за его жизнь. Напротив, ребенок предстает перед нами как эмоциональная сторона человеческой природы, воплощение жизни и надежд взрослых, то есть используется для достижения

драматического и иронического эффектов в произведении»⁶. Такие литературные тексты, как рассказ Конрада и его первоисточники, не следует интерпретировать буквально, на основе социально-исторических, антропологических и духовно-исторических критериев, даже если они представляются крайне ценными для широкого круга научных исследований, поскольку качество выводов, которые мы можем сделать, сильно зависит от особенностей и информативной ценности самих рассказов.

Исследование истории детства

С одной стороны, в предложенной Конрадом версии древней, хорошо известной традиции основное внимание сосредоточено на теме дружбы, и страшная сцена убийства детей используется только для того, чтобы показать важнейшие аспекты дружбы в экстремальной ситуации. С другой стороны, в работе Филиппа Арьеса, которая впервые была опубликована в 1960 г. под названием «L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime», а в 1962 г. переведена на английский язык как «Века детства: социальная история семейной жизни» (в переводе на русский: Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Пер. с фр. Я. Старцева. Екатеринбург: Изд. Уральск. ун-та, 1999), после чего переиздавалась много раз⁷, основная парадигма, подтвержденная на первый взгляд убедительными аргументами, предполагает, что в Средние века люди плохо разбирались в психологии детей и относились к ним без той эмоциональности, которая стала нормой в XVIII и XIX вв., по крайней мере по мнению Арьеса и множества его последователей⁸. Некоторые ученые даже допускают, что в Средние века все внимание фиксировалось только на взрослых, а эмоциональной жизни не придавали значения вовсе, если не брать в расчет эротические чувства взрослых с гетеросексуальными наклонностями⁹. Одним из последствий парадигмы Арьеса стало то, что во всех основных энциклопедиях и справочниках по Средневековью не уделяется достаточно внимания теме детства, а то и вовсе игнорируется данная тема, так же как и множество других аспектов, которые мы сегодня считаем необходимыми в исследовании эмоционального мира средневекового и более ранних периодов¹⁰.

Тем не менее парадигма Арьеса, сильно повлиявшая в свое время на развитие историографии¹¹, сегодня может быть опроверг-

нута новыми данными из самых разных источников, количество которых растет с каждым днем. В них вполне отчетливо выступает возможность и обратного тому, что утверждал французский ученый. По сути, вот-вот должен произойти сдвиг парадигмы, если мы уже не отошли от взглядов Арьеса даже и не рассмотрев для этого полностью огромную долю новых сведений, наблюдений, фактов, концепций, а также теоретических дискуссий, непосредственно направленных против выводов, сформулированных в работе «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке». В 2001 г. Валери Сандерс, представляя взгляды многих ее коллег – сторонников Арьеса, опубликовала статью «Детство и жизнеописание». Однако она не подтвердила свою теорию достаточным количеством фактов. Вот что она весьма поверхностно утверждает: «Вплоть до восемнадцатого века теме детства не уделялось должного внимания, хотя “Исповедь Блаженного Августина” (354–430 н. э.) и является примечательным исключением»¹². Существует обескураживающая тенденция даже среди современных психологов, социологов и антропологов, не говоря уж о любителях, не обращать внимание на растущее количество свидетельств, опровергающих парадигму Арьеса. Слишком соблазнительно выглядит контраст между темным средневековым прошлым, причинявшим детям одни лишь горькие страдания, и лучезарным настоящим. Это в корне неверно, особенно в отношении детства в оба рассматриваемых периода¹³. Но, увы, мифы о «темном Средневековье» звучат привлекательнее, нежели критические теории, принимающие во внимание все имеющиеся на сегодня данные, особенно если эти теории способны разрушить современные оптимистичные выводы об абсолютно прогрессивной природе исторического процесса¹⁴. Иными словами, насколько мы сегодня готовы видеть себя наиболее развитым в нравственном отношении обществом во всей мировой истории, забывая при этом о Холокосте и множестве других проявлений геноцида на протяжении последнего столетия, и наиболее любящим и внимательным к детям, снова не принимая во внимание, что огромное количество детей голодает, бедствует и подвергается насилию¹⁵, настолько люди в Средние века, должно быть, пренебрегали детьми и оскорбляли их. Иначе мы не могли бы утверждать, что с тех пор наше общество стало лучше или по крайней мере эффективнее. Барбара Ханавалт верно заметила, что «постоянное цитирование мыслителей эпохи Возрождения для характеристики средневековых традиций заставляет думать,

что именно Локк или Руссо первыми предложили некий новый взгляд на детство, которого не было в Средние века»¹⁶. Исторические свидетельства, однако, оказываются крайне противоречивыми. В то время как Эгидий Римский (ок. 1247–1316) требовал, чтобы ребенок беспрекословно подчинялся приказам отца, Жан Жерсон (1363–1429) настаивал на том, чтобы родители больше внимания уделяли эмоциональным потребностям ребенка. А Матфей Вегийский (1406/1407–1458) даже обвинял родителей в ошибочных убеждениях касательно того, что физическое наказание является идеальным средством воспитания, в то время как угрозы и побои не вызывают ничего, кроме страха, и приводят к разрушению детской психики¹⁷.

Томас Кун в своем крайне плодотворном исследовании «Структура научных революций» пишет следующее: «Новая парадигма должна прорабатывать некоторые нерешенные, по мнению большинства, вопросы, с которыми никаким другим образом справиться невозможно. Далее, новая парадигма должна в значительной мере сохранять способность решать конкретные задачи, которые накопились в науке у наших предшественников. Новизна ради новизны в науке нас не устраивает»¹⁸. Несмотря на то что замечание Куна относится к исследованиям в области истории науки, его можно в своей основе применить ко всем областям гуманитарных дисциплин, включая историю культуры: «Проверка является составляющей своего рода соревнования между двумя конкурирующими парадигмами за право быть принятой в научной среде»¹⁹. Мы должны бросать вызов теориям, а прогресс нашего знания должен основываться не на подтверждении того, что мы знали в прошлом, а на том, как наше понимание мира, истории и культуры изменяется в свете новых открытий, либо на том, способны ли мы совершить сдвиг парадигмы, когда он в силу определенных обстоятельств становится неизбежным»²⁰.

Такой сдвиг парадигмы не происходит в один момент, но требует много времени. Кун пишет: «Несмотря на то что на осуществление какого-либо изменения требуется иногда время жизни целого поколения, научные сообщества снова и снова обращаются к новым парадигмам. Кроме того, поиск новых парадигм и отказ от старых происходят не вопреки тому, что ученые являются простыми смертными, а благодаря этому»²¹. Наконец, в заключении к изданию 1970 г. своего исследования Кун добавил важное замечание о том, «что все революции подразумевают, помимо всего прочего,

отказ от тех обобщений, сила которых покоилась раньше в какой-то степени на тавтологиях»²². Такой отход от обобщений должен сопровождаться изменением набора ценностей, только когда ценности, применяемые в пределах «дисциплинарной матрицы», перестают одобряться большинством из научного сообщества.

Взяв за основу данные теоретические размышления, давайте теперь обратимся к одной из наиболее волнующих сегодня областей исследования эпохи Средневековья – науке о чувствах, эмоциях, настроениях, т. е. истории ментальностей²³. В последние годы предметами научных исследований стали такие понятия, как половое влечение и религиозные чувства, ненависть к другим культурам и религиям, гнев и боязнь духов и других потусторонних явлений, любознательность и ночные кошмары, и многое другое²⁴. Как результат интимные отношения между членами семьи также стали объектом пристального изучения²⁵. В наши дни Линда Митчелл пишет: «Мы живем в технологически высокоразвитом обществе, оказавшись в котором типичный мужчина или типичная женщина тринадцатого или даже восемнадцатого веков сильно смутились бы, а то и вовсе испугались бы. Тем не менее эмоции, которые обычно побуждают человека к действию, будь то жажда денег, славы, стабильности или дружеского общения, не изменились с приходом компьютерного века». Конечно, говорит далее автор, нельзя так просто ставить знак равенства между средневековым и современным человеком, как будто бы жизнь обоих была обусловлена одними и теми же культурными особенностями, а также сходными социальной, политической, технической и материальной структурами. Но справедливо и то, что «каждый человек движим эмоциональными реакциями, ограниченными нашими же страстями: привязанность, страх, ненависть, восторг, любовь, похоть, тревога – все это присуще человеку как виду и не подлежит влиянию места и времени. Разница состоит лишь в том, как те или иные эмоции стимулируются либо подавляются в каждой культуре. Так, средневековый человек принадлежал к культуре, которая нам чужда, но эмоции, которые он испытывал, вполне могут быть нам понятны, а то и вовсе близки»²⁶.

Очевидно, в процессе исследования истории детства в Средние века Арьес собрал внушительное количество фактов, подтверждающих, что «приблизительно до двенадцатого века средневековое искусство не знало детства или просто не стремилось его изображать. <...> Более вероятным представляется то, что в сред-

невековом обществе не было места детству... В десятом–одинадцатом веках никто не утруждал себя подробным описанием этого феномена, ведь он не просто не представлял интереса – его не существовало вовсе»²⁷. Арьес не смог найти детей и проследить их развитие и за пределами изобразительного искусства: «...детство считалось незначительным этапом в жизни, а значит, не стоило того, чтобы о нем писать... слишком много детей гибло в те времена»²⁸. Категорично настроенный на доказательство отличия Средневековья от нашего времени, Арьес смог заключить свои рассуждения только тем, что огромная «пропасть отделяет наше представление о детстве от того, каким оно было до демографической революции и ранее»²⁹.

Взгляды Арьеса удивительным образом перекликаются с ранее звучавшим мнением Йохана Хейзинги, которое он высказал в своем весьма влиятельном исследовании «Осень Средневековья» (1924), представив нам средневековое общество похожим на малое дитя: «Когда мир был на пять веков моложе, все жизненные происшествия облекались в формы, очерченные куда более резко, чем в наше время»³⁰. Подобное схематичное описание прошлого кажется опасным, потому что наделяет современность такими качествами, как сложность, многогранность и рациональность, в то время как средневековый мир становится в наших глазах простым, наивным и иррациональным³¹. Бесспорно, такой категоричный подход заставляет нас беспечно игнорировать многие важные нюансы и различия и, что наиболее важно, отказываться от внимательного изучения соответствующих документов, уходить от пристальной, вчувствующейся в контекст и скрупулезной интерпретации текстов и феноменов, от всех попыток сравнительного историко-антропологического исследования.

Суламифь Шахар была в числе первых исследователей, бросивших серьезный вызов теории Арьеса. Закончив глубокое исследование женского вопроса в Средние века, она основательно взялась за детство. Она утверждала, что «в то время уже существовала концепция детства, а также всевозможные образовательные теории и нормы»³². Современные ученые часто смешивают данные о детях и неблагоприятных условиях их жизни в XVIII в. с представлениями о том, что такая картина вполне могла доминировать в средневековый период. Шахар утверждает следующее: «Образовательные теории периода Средневековья по многим показателям ближе к тем теориям, которые были приняты современными

психологами и педагогами, чем к теориям восемнадцатого века»³³. В подтверждение своих слов автор приводит множество примеров описания разных этапов детства, уровня оказания первой медицинской помощи младенцам и детям постарше, кормления, отнятия от груди, согревания, пеленания, а также конкретных случаев прочной эмоциональной связи между родителями и детьми. Но наиболее интересными являются примеры, в которых средневековые авторы очень реалистично описывают поведение детей, их речь и внешний вид, обнаруживая таким образом глубокое понимание детства как определенной стадии развития человека. Святая Ида Левенская в своем видении (ок. 1220/1230 – ок. 1300), о котором она поведала исповеднику, наблюдала, как святая Елизавета купает младенца Иисуса. В описании младенца мы видим не маленького взрослого человека, а невинного малыша, представленного нам в самых что ни на есть эмоциональных тонах: «Он шумно ударял по поверхности воды руками и, как это свойственно детям, разбрызгивал воду, пока все вокруг не стало мокрым»³⁴. Поскольку мы можем наблюдать, что авторы эпохи Средневековья ничуть не боялись изображать ребенка, захваченного интересной игрой, а также во множестве других подобных обстоятельств, парадигма Арьеса оказывается изначально несостоятельной³⁵. Тем не менее, как говорит Шахар, гораздо легче добыть сведения, доказывающие, что в Средневековые методы ухода за детьми, а также их воспитания и образования были весьма убогими, нежели говорить о многогранности эмоциональных отношений между детьми и взрослыми того периода. Весьма странно при этом, что Суламифь Шахар заканчивает свое исследование косвенной ссылкой на один из памятников древневерхненемецкой поэзии – поэму «Песнь о Хильдебранде», в которой отец и сын не могут объясниться друг с другом и поэтому вынуждены сойтись в поединке, который должен завершиться смертью одного из них³⁶. К тому же Шахар приводит несколько лэ Марии Французской (ок. 1200), в которых мать демонстрирует безразличие к своему новорожденному ребенку. Противоречия собственным аргументам, представленным ранее, исследователь начинает подтверждать примерами теории Арьеса о том, что в Средние века люди не имели четкого представления о феномене детства и не были связаны с детьми теми эмоциональными узами, которые известны нам сегодня³⁷.

Однако ни обсуждение этих традиционных примеров, ни восстановление архетипов с целью объяснить странное поведение

матери в лэ Марии Французской не позволит нам лучше понять эмоциональную обстановку, царившую среди людей эпохи Средневековья³⁸. Очевидно, что такое наивное, скорее даже сомнительное сравнение раннесредневекового героического эпоса с куртуазной прозой классического Средневековья создает ряд проблем, в частности приводит к явному пренебрежению теми переменами, которые произошли в средневековом обществе с XI–XII вв., когда коллективное уступило дорогу индивидуальному, что, в свою очередь, привело к пониманию детства как отдельного этапа развития человека³⁹. В то время как Шахар нецелесообразно смешивает разные временные периоды, Арьес чрезмерно увлекается ранним Новым временем, при этом совершенно упускает из виду эпоху Средневековья, полагая, что в то время детству уделяли слишком мало внимания.

Согласно мнению Джеймса Шульца, «знание детства есть понимание значения детства с учетом его культурных особенностей, и литературные произведения могут предоставить нам много информации об этих самых культурных особенностях, гораздо больше, нежели данные переписи населения или отчеты об учебной успеваемости»⁴⁰. Но в большинстве случаев куртуазные поэты не останавливались на этом периоде жизни героев, описывая в основном время их ранней зрелости как наиболее важный этап формирования личности, любовных переживаний, конфликтов со старшим поколением, размышлений о войне и смерти. Таким образом, историк литературы, изучая куртуазных поэтов, может согласиться с точкой зрения Филиппа Арьеса, поскольку такого рода литература была нацелена в основном на взрослых читателей, а значит, авторы воздерживались от описаний интимных эмоциональных сцен, которые могли бы продемонстрировать нам нежные отношения между родителями и детьми. Неудивительно, что Шульц приходит к выводу о том, что, судя по литературным источникам, которыми он пользовался в своем исследовании, мало что можно сказать о детстве в средневековой Германии, так как куртуазных поэтов мало привлекал этот вопрос. Однако нам представляется неверным опираться на вышесказанное в утверждении, что дети «знали, что они принадлежат к определенной родословной, но ничего не знали о своей семье в том смысле, в каком мы понимаем ее сегодня; в их социальное окружение входили семейство, двор, монастырь или школа. Они знали, что по естественному закону природы родители любят их просто за то,

что они их дети, однако статуса в семье как такового они не имели: их поведение считалось глупым, игры – бессмысленными, а сами они – несерьезными»⁴¹. Несмотря на то что выводы Шульца на основе исследования средневерхненемецких литературных текстов кажутся неоспоримыми, едва ли они могут быть применены на практике, главным образом потому что исследователь не учел исторического контекста и отделил примеры, составляющие основу его исследования, от всей остальной литературы эпохи Средневековья: «В целом, единственной надеждой ребенка на улучшение своего статуса было повзрослеть или, если еще слишком маленький, стать похожим на взрослого. Он мог быть уверен, что, когда вырастет, благодаря благородному происхождению его положение в обществе будет достаточно высоким, а образование, хотя оно и представляется потенциально полезным, не будет определяющим в формировании этого самого положения. В то время как, чтобы стать, например, духовным лицом, необходимы навыки чтения и письма»⁴².

Диаметрально противоположными представляются выводы Элишевы Баумгартен, которая в своей книге «Матери и дети» (2004) указывает на то, что христиане и иудеи периода Средневековья оставили много информации не только о детстве и медицинских аспектах здоровья матерей и их детей, но также о крепкой эмоциональной связи между родителями и детьми. Баумгартен не стала ограничиваться узким кругом литературных источников, как это сделал Арьес. Кроме художественных текстов, она изучила также историографические и теологические работы французских и еврейских ученых, таким образом продемонстрировав, что Арьес неправильно понимал феномен детства в период Средневековья⁴³.

Детство в эпоху Средневековья: предварительное рассмотрение конкретных случаев

Поскольку Шульц в своем исследовании детства затронул ограниченный круг вопросов, то и, соответственно, как мы можем заключить из его работы, аналитических средств он применил крайне мало. Так, один очень показательный пример из знаменитой поэмы Вольфрама фон Эшенбаха «Парцифаль» раскрывает нам аспект, которого едва коснулся Шульц и вовсе проигнориро-

вали его предшественники. Мальчик Парцифаль растет в диком лесу, в котором его мать Герцелойда поселилась после безвременной смерти ее мужа Гамурета, чтобы уберечь сына от опасностей рыцарской жизни и воспитать его исключительно для себя. Юноша быстро становится искусным охотником, так что ему ничего не стоит подстрелить птицу, сидящую на дереве⁴⁴. Но он так молод и наивен, что не понимает последствий своего жестокого поведения, и впадает в отчаяние, когда однажды в лесу перестают петь птицы: «Была им птица сражена. О, горе! Только что она так безмятежно песни пела – и вдруг навек оцепенела. Навзрыд ребенок зарыдал. Как на себе он кудри рвал! Как горевал и убивался!» (118, 8–10)⁴⁵. Увидев тела мертвых птиц, Парцифаль в слезах прибегает к матери, но на ее вопрос о том, что произошло, не находит ответа: «с детьми случается такое» (118, 22).

Тем не менее, когда Герцелойда отдает приказ уничтожить всех птиц в лесу, Парцифаль неистово протестует, так как интуитивно понимает, что эти пернатые создания ни в чем не повинны. Тогда мать целует его в губы и тут же соглашается, упоминая при этом имя Бога, впервые при сыне. И здесь Парцифаль не молчит, он интересуется, что означает это слово: «Скажи мне, мать, что значит: Бог?» (119, 17). Далее в поэме Парцифаль быстро становится взрослым, и Вольфрам переключается на типичные темы куртуазной романтической литературы, такие как пробуждение любви, стремление к рыцарству, встреча с королем Артуром, безрассудство молодости, стремление самоутвердиться как мужчина. Но та короткая сцена детства Парцифалья ярко демонстрирует, что средневековый поэт хорошо понимал особенности детской психики и не боялся изображать детские проявления и эмоции, тем более что они во многом определили будущее главного героя, в частности отразились на его неоднозначном поведении по отношению к членам двора, а также к тем, кто сильно нуждался в его помощи. Несмотря на то что главный герой еще не может выразить словами свои чувства, его глубокая скорбь по погибшим птицам, без сомнения, доказывает, что мальчик умеет сочувствовать страданию других живых существ. И хотя в начале поэмы Парцифаль сам убивает несколько птиц, его дальнейшее поведение позволяет нам называть его достойным преемником короля Грааля как в христианском смысле, так и общеэтическом⁴⁶. Парцифаль причиняет боль, но он же делает все, чтобы облегчить ее. На протяжении всей поэмы кажется, что он так и не избавился от своих детских переживаний.

Значительные достижения Вольфрама фон Эшенбаха в области литературы находят подтверждение также в том, что он уделяет равное внимание представителям самых разных возрастных групп, а также подробно останавливается на том, что думают и говорят совсем юные герои. В одном из наиболее захватывающих из его текстов, отрывке поэмы «Титурель», он изображает молодую пару – юношу и девушку. Они еще не знают, что такое любовь, но все же изо всех сил пытаются завоевать сердца друг друга. Беседа Сигуны и Шионатуландера о *minne* (любви), на первый взгляд весьма шутливая, демонстрирует тонкость изображения реальности в творчестве Эшенбаха, которая позволяет говорить одновременно о простодушии детства и чувственности периода полового созревания. Как кокетливо звучит речь Сигуны, когда она спрашивает своего возлюбленного: «Неужели я должна держать ее [любовь] в тайне? Неужели она не хочет лететь мне прямо в руки? Уж я-то знаю, как завлечь любовь» (64, 3–4)⁴⁷. В своем развитии девочка будто бы охватывает две разные реальности: будучи еще ребенком, она вступает в период половой зрелости. То же самое можно сказать об Обилот, выбравшей Гавейна (Гавана) рыцарем своего сердца (Парцифаль, книга VII). Несмотря на то что сама она еще совсем ребенок, автор пишет, что не по возрасту она умна и пытлива. С одной стороны, она все еще интересуется детскими забавами (метанием колец; 368, 12), с другой стороны, она понимает, как играть роль прекрасной дамы Гавана: «Коль это не противно вам, я всю вам любовь свою отдам» (369, 28–30; пер. с нем. Л. Гинзбурга. М.: Худож. лит., 1974).

Те же тенденции мы можем наблюдать в описании молодых героев других куртуазных поэтов, в особенности это касается XIII в. и следующего после него периода. Здесь мы можем привести такие произведения, как «Флуар и Бланшефлор», «Роман о Лисе», «Май и Беафлор» и «Окассен и Николетта»⁴⁸. Учитывая особенности читательской аудитории куртуазной литературы Высокого и Позднего Средневековья, мы не удивляемся тому, что многие поэты описывали именно зрелый период жизни героев и типичные проблемы, волнующие представителей этой возрастной категории. Тем не менее, когда появлялась возможность изобразить любовь родителей к своим детям, куртуазные поэты не боялись делать это. Так, в поэме «Флуар и Бланшефлор» мать девочки Бланшефлор, христианка-пленница, с нежностью воспитывает обоих детей, любит их такими, какие они есть, независимо от их

вероисповедания и происхождения: «Христианка воспитывала его в любви, в большей любви, нежели собственное дитя. Ведь ее сердце не различало, кого оно любит сильнее» (183–188)⁴⁹.

Когда Флуару исполняется пять лет и его решают отдать на обучение к педагогу, обнаруживается, что он успел сильно привязаться к Бланшефлор: он плачет и кричит, пока девочке не позволяют учиться вместе с ним. Отец сначала не хочет этого допускать, однако любовь к сыну оказывается сильнее: «Во имя любви к тебе» (215 фр. изд.; 209 англ.; в русском переводе эта строчка отсутствует). Далее поэма повествует о страстной любви, вспыхнувшей между молодыми людьми, которая, однако, была сопряжена со многими трудностями. Но прежде автор подробно описывает их ребячество, игры и проказы, а также огромное желание перенимать знания у своего учителя (239–267 фр. изд.; 235–262 англ. изд.). Важно отметить и то, как сильно мать переживает за сына и радуется о его благополучии. Когда, узнав о том, что Бланшефлор якобы мертва, Флуар чуть было не кончает жизнь самоубийством, королева в слезах обращается к королю, напоминая, что Флуар – их единственный сын. Несмотря на то что она сама придумала коварный план солгать, что девушка погибла, в то время как она была продана торговцам, сейчас мать делает все возможное, чтобы спасти сына от страдания, уговорив его отправиться на поиски любимой. При этом, обсуждая свое решение с королем, она постоянно подчеркивает, что Флуар – их единственный сын: «Кроме этого мальчика у нас больше нет детей, но мы же и уничтожаем его» (1057–1058 фр. изд.; 852–853 англ. изд.; 1051–1052 рус. изд.). Таким образом, королева взывает к отцовским чувствам супруга, и он соглашается с ее решением. Когда ложь раскрывается и Флуар решает искать Бланшефлор, отец последний раз пытается отговорить его, однако вынужден отступить. Тогда он принимает решение выделить сыну значительную сумму денег на столь опасное предприятие. И если вначале король представлялся типичным отцом-тираном, которого мало заботят желания сына, то сейчас, когда, боясь, что больше никогда не увидит Флуара, он заливается горькими слезами, мы видим, как сильно он привязан к сыну эмоционально: «Король в слезах» (1223 фр. изд.; 924 англ. изд.; 1216 рус. изд.). Для средневековой литературы такое проявление чувств довольно редко, однако поэма «Флуар и Бланшефлор» – один из тех случаев, когда автор в полной мере выразил сильную любовь к

сыну со стороны отца, который не смог сдержать слез при мысли о том, что потеряет сына⁵⁰.

Мы часто слышим, что дети едва ли фигурируют в куртуазной литературе. Это можно объяснить тем, что основной упор авторы эпохи Средневековья делали на изображение первой любви, рыцарских подвигов, попыток познания окружающего мира. Кроме того, они не брали за основу повествования биографию героя, которая могла бы нас провести от его детства до смерти (исключение здесь составляет поэма Вольфрама фон Эшенбаха «Парцифаль»). Даже в наши дни в литературе для взрослых – мы не имеем в виду здесь эротические и порнографические произведения – обычно поднимаются взрослые темы, за исключением тех случаев, когда автор ставит перед собой задачу показать всю жизнь героя, что, конечно, требует изображения детства и его важной роли в жизни персонажа. В большинстве же своем современные романисты отказываются от описания детства героев, отдавая предпочтение таким жизненным вопросам, как любовь и смерть в зрелый период жизни, исследуя отдельные судьбы, обусловленные профессией, социальным окружением, семьей и характером героя. Безусловно, мы можем подвергнуть исследованию большое количество современной детской и юношеской литературы, а также рассказы о детстве, но в этом случае мы будем иметь дело уже с абсолютно другим жанром и отдельной читательской аудиторией совсем иного времени и иной культуры⁵¹.

Повествование подавляющего большинства куртуазных романов ограничивается узким набором событий, который включает в себя завоевание сердца любимой женщины, разрешение военных и политических вопросов, борьбу с чудовищами, великанами, карликами и дикими зверями, а также путешествия и семейные конфликты⁵². Мы не увидим детей ни у Кретьена де Труа, ни у Гартмана фон Ауэ, а Андре Капеллан и Хуан Руис изображают лишь молодых людей, которых волнуют вопросы любви. В лэ Марии Французской можно встретить детей, но только мимоходом – они быстро становятся взрослыми, а воспитывают их часто родственники, так что нет речи о привязанности к биологическим родителям. Однако, если читать внимательно, можно заметить, что у героинь чаще всего просто нет выбора, они не могут позволить себе содержать ребенка, независимо от того, причиняет им это страдания или нет. Как отмечает Хуанита Ферос Райз, точно такая же участь постигла знаменитую Элоизу: она должна была «отказать-

ся от своего ребенка... по причине совсем не романтической – у нее не было выбора»⁵³. Кроме того, известные повествовательные аллегорические поэмы, сказки и трактаты Данте, Боккаччо и Петрарки не затрагивают более или менее подробно тему детства, что, однако, не означает, что поэтов совсем не волновала эта тема как таковая. Тем не менее факт остается фактом: в своем творчестве они в основном раскрывают проблемы, с которыми они и их читатели сталкиваются во взрослой жизни. Если рассматривать эти проблемы подробнее, то, например, в версиях поэм «Эрек» и «Ивейн» (Кретьена де Труа и Гартмана фон Ауэ) ведущей темой является конфликт полов и основные его аспекты в браке и вне его, однако там не затрагиваются вопросы беременности и рождения ребенка⁵⁴. Одним словом, не следует искать детей в средневековой литературе, в которой они не играют значительной роли, а потом утверждать, что в Средние века с детьми абсолютно не считались.

Точно такие же диалектические условия диктуют богатую традицию рыцарских романов о Тристане. Несмотря на то что Готфрид Страсбургский ввел краткое описание процесса обучения Тристана, он не придает никакого значения эмоциональным исканиям главного героя, не позволяет ему выражать страх, отчаяние и чувство незащищенности, когда его, 14-летнего мальчика, похищают норвежские торговцы. Однако когда Тристан видит, как берег быстро исчезает за горизонтом, и понимает, что с ним произошло, он заливается горькими слезами: «Тристан рыдал так отчаянно, что Курвенал не смог сдержаться и тоже от всего сердца расплакался» (2332–2335)⁵⁵.

С очень необычного ракурса раскрывает для нас тему детства Гартман фон Ауэ в своей поэме «Бедный Генрих». В основе произведения лежит необычная любовь между рыцарем и крестьянской девушкой. Молодой человек болен проказой, и излечить его может только кровь молодой, непорочной девушки, которая согласится умереть ради него. Девушка решается пожертвовать собой и уговаривает своих родителей и Генриха позволить ей стать его спасительницей. Здесь мы можем проследить тот же сдвиг центра повествования, который объясняет, почему средневековые поэты в своем творчестве уделяли сравнительно мало внимания теме детства. Доктор из Салерно предупреждает, что нужна девушка, которая уже достигла брачного возраста («*manbaere*», 225), т. е., говоря современным языком, уже не является слишком юной, не-

зрелой, несовершеннолетней. Такое положение вещей добавляет к истории борьбы за жизнь Генриха эротический элемент. В результате главный герой, осознав, как прекрасна эта девушка не только внешне, но и духовно, не принимает ее жертвы, потому как нельзя уничтожать красоту во имя жизни другого человека. В награду за те перемены, которые произошли в сердце главного героя, Бог исцеляет его, после чего он женится на полюбившей его девушке.

Прежде чем Генрих признался, сколь дорого стоит исцеление его болезни, он прожил на ферме отца девушки три года, что позволяет автору сделать замечание о том, как быстро она повзрослела. Однако в целом в повествовании ей уделяется мало внимания – автор даже не сообщает, как ее зовут. Когда главный герой приезжает на ферму, дочери крестьянина всего лишь восемь лет – согласно другим источникам 12, – и она сразу проявляет симпатию к своему господину, которая постепенно развивается в более сильное чувство (303–310)⁵⁶. В то время как остальные члены семьи, включая братьев и сестер девушки, избегают компании Генриха, она, напротив, «всегда там, где он, и нигде более» (318–319). При этом автор подчеркивает, что крестьянская дочь по-детски добра и именно это побуждает ее проводить большую часть времени у его ног. Генрих преподносит ей небольшие подарки («zuo ir kintlichen spil; для ее детских забав», 331; в опубликованном рус. пер. Л. Гинзбурга эта строка отсутствует), которые, однако, не являются столь невинными, как хочет их представить автор («зеркало, ленты для волос, пояс, кольцо – все, что нравится детям», 336–338). На первый взгляд это всего лишь безделушки, однако такого рода подарки несут в себе эротический оттенок, и не удивительно, что вскоре Генрих начинает называть девушку «своей невестой» (341; *sîn gemahel*; пер. Л. Гинзбурга: «своею благоверной»). Впоследствии события развиваются таким образом, что мы понимаем: отношения молодых людей перерастают в любовь, о чем они, однако, не осмеливаются говорить вслух, осознавая, сколь велики между ними классовые различия. Кроме того, они понимают, что очень скоро Генриху предстоит умереть. Вместо того чтобы наслаждаться столь желанным союзом с любимым человеком, девушке предстоит принести себя в жертву, так что их женитьба в конце поэмы, после того, как девушка была спасена, а Генрих чудесным образом излечился, венчает их долгие отношения⁵⁷.

В приведенном примере мы снова видим, что детство девушки не играет значительной роли в повествовании, потому что основ-

ное внимание автор уделяет теме духовного исцеления, а также непоколебимой преданности, твердого решения пожертвовать собой ради любимого человека и огромной силы убеждения, которая позволила девушке уговорить своих родителей, Генриха, а позже и доктора из Салерно принять ее непорочную жертву во имя исцеления Генриха⁵⁸. Однако, несмотря на это, хотя и мимоулетно, автор все же раскрывает нам внутренний мир молодой девушки, изображает ее ребячливое поведение, ее мысли и взгляды на жизнь. В тот момент, когда героиня узнает, что у нее есть возможность спасти Генриха, кажется, в ней происходят глубокие изменения, и она предстает перед читателем умным, талантливым оратором. Когда же доктор сообщает, что жертвой может стать только девушка, достигшая половой зрелости, автор мгновенно ускоряет процесс роста девушки во много раз. Это развитие происходит на глазах у читателя, так что, вернувшись назад, можно заметить, что в начале поэмы героиня была, как пишет о ней автор, «милым ребенком» (güetlichen, 305; пер. Л. Гинзбурга: «нежнее ангелочка»). Там же мы видим следующее: «Она была так прелестна, что могла вполне быть дочерью/ребенком императора» (si was ouch sô genaeme / das si wol gezaeme / ze kinde dem rîche / an ir waetfîche, 311–314; в пер. Л. Гинзбурга данный пассаж отсутствует). Автор так любовно изображает свою героиню, что становится понятно: она очаровывает с первого взгляда, но это не взрослое влечение, а восхищение, которое может испытывать взрослый при виде ребенка.

Не беря в расчет перечисленные примеры, описывающие феномен детства в Средние века и взятые из первоисточников, многие современные ученые продолжают без видимых на то причин основывать свои исследования на парадигме Арьеса и, таким образом, утверждать, например, что в эпоху Средневековья мать не могла испытывать искренних чувств к своему ребенку, поэтому его жизнь оценивалась ниже, чем жизнь взрослого. Кроме того, они говорят о том, что из-за большой смертности материнские чувства намеренно подавлялись⁵⁹. Замечательный пример в поэме Гартмана, где мать крестьянской девочки борется с ее решением, ярко выражая отчаянную любовь к своей жертвенной дочери и умоляя ее не разбивать сердце родителям, доказывает обратное: в Средние века большинство родителей испытывали сильные чувства по отношению к детям и делали все возможное, чтобы позаботиться о них как в физическом, так и в эмоциональном плане⁶⁰. Вполне вероятно, что исследователи смешали тяжелое положение

детей XVIII и XIX вв. (и то это касается только детского труда) с реальным положением дел в эпоху Средневековья. Более того, рассматривая детство периода Средневековья, следует различать детей из благородных семей и детей из более низких классов, таким образом учитывая расхождения в воспитании, заботе, питании и образовании⁶¹.

Сравнительный и междисциплинарный подходы

Очевидно, исследование детства в период Средневековья представляется крайне затруднительным, потому что многие ученые отказываются работать на междисциплинарном уровне с применением сравнительных подходов, что позволило бы включить в исследование такие науки, как история искусства, религиоведение, история ментальностей и литературоведение⁶². Особенно важно для всеобъемлющего понимания средневекового детства в его историческом и психологическом аспектах тщательное изучение исторических документов. Как мы уже говорили выше, столь сложный вопрос требует, чтобы были изучены литературные источники, исторические документы, а также другие исторические материалы и психологические концепции. Также недостаточно учитывать только средневековую куртуазную литературу или героический эпос, главным образом потому, что эти жанры изначально рассчитаны на изображение взрослого мира в пределах двора или войска, т. е. там, где нет места детям. Ведь если общество взволновано войной или какими-либо коренными переменами внутри государства, у него, по сути, нет времени на воспитание детей.

Однако как только у людей появляется свободное время, выпадает возможность обратиться к своему личному пространству, сразу же в искусстве появляются темы детства, семьи, эротической любви. Точно так же мы неверно понимаем сегодня, каковы в Средние века были отношения между мужем и женой. Ведь мы в основном исходим из концепций раннего Нового времени, согласно которым муж заправлял всем как глава семьи, *pater familias*, а эмоциональная жизнь исключалась из супружеских отношений вовсе. Таким образом, мы в основном оперируем стереотипами и внешними проекциями на эпоху Средних веков, которые имеют мало общего с реальными данными из исторических и литератур-

ных источников, однако очень привлекательны для современной читательской аудитории, привыкшей «игнорировать настоящее при исследовании будущего», полагая, что только так можно эффективно изучать историю прошлого. Такие методы «делают различия между эпохами значительно резче, тем самым устанавливая огромную пропасть между современностью и Средними веками»⁶³. Очень часто подобного рода парадигмы являются весьма поверхностными и содержат множество выводов о том, что определенные феномены удалось объяснить полностью. Более того, они не желают принимать вызов конкурирующих точек зрения и всячески протестуют против любой критики своих основных постулатов. Сущность же их исследований состоит в непрестанной критической оценке основных наших концепций и поиске таких формулировок исследовательских задач, которые могли бы привести всех нас в затруднение. Все это относится в том числе к проблеме исследования истории детства и семейных отношений в период Средневековья⁶⁴.

Другая серьезная проблема нашего исследования имеет не столько историческую, сколько антропологическую природу: взрослые не склонны публично обсуждать своих детей, поэтому на людях предпочтение отдают вопросам взрослой жизни, в семейной же обстановке дело обстоит совсем иначе. Не стоит ожидать, чтобы эпоха Средневековья оставила после себя больше информации о детях, например, в литературных источниках, нежели это делаем мы. В то же время нельзя в своей попытке изучить, как относились к детям в предшествующие эпохи, ограничиваться только куртуазной литературой, героическим эпосом, политическими хрониками и научными трактатами. Следует учитывать также агиографические источники, городские и церковные архивы, отчеты о происшествиях, а также произведения живописи и скульптуры. Так, Роберт Финукейн предупреждает нас о том, что средневековые «родители знали, что определенные типы поведения являются нормальными аспектами детства. Подтверждением тому является множество удивительных примеров, в которых дети проявляют “детское рвение”, “юношескую несдержанность”, “ребяческую игривость”, а несчастные случаи с ними происходят в результате поведения, “типичного для маленьких детей” или младенцев»⁶⁵.

Это явление заставляет нас задуматься о том, каким образом мы осуществляем исторические наблюдения и какие источники

мы используем в своих исследованиях. Ведь пока мы не разовьем в себе живой интерес к теме детства, мы будем игнорировать тексты, посвященные детям, а также вопросам их обучения. Причины такой небрежности легко объяснить. Во-первых, ученые, будучи взрослыми, больше интересуются проблемами зрелого возраста, так что дети в их исследованиях Средневековья остаются на втором плане. Во-вторых, современные ученые только недавно начали заниматься историей эмоций и все еще остерегаются вторгаться в мир чувств и сантиментов, каким его изображали средневековые авторы⁶⁶. К счастью, ситуация в некоторой степени изменилась. Это проявилось, во-первых, в критической оценке теории Арьеса, во-вторых, в обнаружении множества средневековых источников, которые позволяют выйти за рамки традиционной парадигмы исследования и одновременно сделать новые открытия в области средневековой ментальности. Современные деятели науки откликнулись на вызов, сделанный Мэри Маклафлин, в котором она выявила этот пробел: «Нам еще предстоит написать историю их [детей] опыта; наши впечатления об их жизни складываются в первую очередь на основе прочтения монастырских уставов и обычаев, которые были тщательно подготовлены для самых младших членов мужских общин и предполагали ведение невыносимо строгого и полного ограничений образа жизни»⁶⁷. Тем не менее мы должны выделить необходимые нам методологические подходы к изучению детства эпохи Средневековья и отобрать соответствующую литературу, что мы с международным авторским коллективом и попытались сделать в книге 2005 г., вышедшей под моей редакцией.

В сообщениях о чудесах, взятых из разных периодов Средневековья, говорится о том, например, что родители испытывали глубокие страдания, когда их дети умирали или получали травмы при несчастных случаях, причем независимо от социального слоя, к которому они принадлежали, и места их проживания. По словам Финукейна, «рассмотренные примеры показывают, что для женщин публичное выражение горя было вполне ожидаемо или, по крайней мере, допустимо, мужчинам же предполагалось сдерживать свои чувства, излишняя чувствительность для них могла быть неприемлемой»⁶⁸.

Судя по многочисленным примерам, мы не сможем добиться прогресса в исследовании эпохи Средневековья, пока не возьмем на вооружение более совершенные методы, большей частью меж-

дисциплинарного характера. То же самое касается детства, исследование которого требует совмещения литературных и исторических источников, архитектурных и археологических данных, документов по истории живописи и музыки. Более того, следует учитывать, что дети представляют ту категорию общества, которой не выделяется много места в официальной документации, даже несмотря на то что они играют важную роль в жизни этого самого общества. Как подчеркивает Салли Кроуфорд, дети «находятся одновременно в пределах “обычного” общества, учась находить свое место во взрослой жизни, и в то же время вне его, являясь как бы отдельной группой со своими собственными потребностями и правилами. Именно поэтому данные, демонстрирующие отношение взрослых к детям, очень противоречивы и запутанны. Однако тот факт, что дети составляют в обществе отдельную группу со своими особыми правилами, требует, чтобы данная тема рассматривалась обособленно...»⁶⁹ Это также делает необходимым взяться за исследование источников, которые обычно игнорируются в литературных и исторических кругах, такие как места погребения, игрушки, сцены жанровой живописи, лингвистические данные, иллюстрации в рукописях и на архитектурных постройках⁷⁰. Однако порой создается впечатление, что современные ученые, находящиеся под сильным влиянием работ Арьеса, берутся за изучение данного вопроса только для того, чтобы укрепиться во мнении о том, что вплоть до современной эпохи люди не знали детства как такового, а значит, отношение к детям было отвратительным: ими пренебрегали, их жестоко избивали и даже убивали (особенно это касается периодов сильного голода). Так, Ллойд деМоз, Эдвард Шортер, Ричард Лайман и Суламифь Файерстоун полностью поддерживают идеи Арьеса⁷¹, не говоря уже о массе их последователей как в научной, так и в ненаучной литературе. Тем не менее достаточно беглого взгляда в текст популярной энциклопедии Бартоломея Английского «О свойствах вещей» (ок. 1245), чтобы убедиться, что в Средние века люди хорошо представляли себе, что есть детство и как следует оценивать детское поведение без применения норм и идеалов взрослого мира. Вот что он пишет в своей главе «О детях» (в староанглийском переводе викария из Беркли Джона Треви-зы 1398 г.): «Такие дети обладают хрупким телосложением, они гибки и податливы, легки на подъем и смекалисты. Беззаботно идут они по жизни. Дети неустрашимы в веселье и любви, а опас-

ностей бояться не более, чем ударов розгами. Яблоко же им милее золота»⁷². Далее Бартоломей подчеркивает:

Поскольку все дети обладают плохими манерами, они думают только о настоящем и не заботятся о будущем. Игры, развлечения и суматоху они предпочитают успеху и прибыли. Так, наиболее достойные вещи они почитают за наименее достойные, а наименее достойные вещи ценят превыше всего. Они желают того, что может принести им лишь неприятности и печаль. Они нисколько не походят на взрослых, плачут, рыдают и скорбят более о потере яблока, нежели о потере наследства... Они желают все, что ни увидят, просят дать им это, мольбами ли, протянутой рукой ли... Они совершенно несдержанны на язык, но говорят все, что видят и слышат. Они бросаются то в смех, то в слезы.

Учитывая тот факт, что Бартоломей подходит к данному вопросу как энциклопедист, который заинтересован прежде всего в том, чтобы в своей работе охватить как можно больше аспектов человеческой жизни и окружающей его природы, а также то, что, собирая необходимую информацию, он руководствовался в первую очередь научной традицией, не имея при этом опыта отцовства и выступая рядом с детьми разве что в роли наблюдателя, мы можем с уверенностью сказать, что он был внимательным и тонким знатоком человеческой природы. Это, в свою очередь, говорит нам о том, что ученые, которые в эпоху Средневековья брались за исследование детства, прекрасно знали, как это можно сделать глубоко, тонко и реалистично. Другими словами, Бартоломей понимал феномен детства, принимал детей такими, какие они есть, а также рассказывал взрослым читателям о типичном поведении детей, их желаниях и возможностях.

Замечательный пример того, что даже англосаксы хорошо сознавали существование типичного мира детства, может предоставить нам лингвистика: «...в англосаксонском языке имелись слова для обозначения не только детей (*cild*, *bearn*), но и самого детства (*cildhad*), а также, что наиболее важно, для описания поведения, свойственного детям: детский (*cildisc*), ребячество (*cildsung*)»⁷³. Несмотря на то что изучение мест захоронения не дает нам никакой информации о том, насколько сильно любили родители своих детей, имеется много данных о том, что медицинское обслуживание детей было на высоте: «Большое число лекарственных средств, предназначенных для использования при зачатии и рож-

дении ребенка, а также отсутствие противозачаточных средств говорит о том, что дети были желанными и матери готовы были пойти на многое, чтобы сохранить ребенка»⁷⁴. Несмотря на то что гораздо труднее установить, насколько крепкой в эпоху Средневековья была эмоциональная связь между матерью и ребенком, даже сегодня в местах захоронения находят подтверждения того, что «если мать и ребенок умирали одновременно, считалось нормальным хоронить их вместе, в положении, которое не могло не вызвать симпатию». Здесь имеется в виду то, что «были обнаружены скелеты женщин с крошечными детскими скелетами на руках...»⁷⁵

Англосаксонские мужчины тоже принимали активное участие в воспитании детей и выражали заботу и беспокойство о них, как и любовь, посредством ежедневного общения с ними. Мы можем проследить их отношение к детям по завещаниям и личным запискам. Король Альфред в послесловии к своему переводу сочинения Боэция «Утешение философией» делает следующее заслуживающее внимания замечание: «Многие мужчины предпочли бы умереть сами, нежели допустить смерть жены и детей»⁷⁶. Конечно, в раннесредневековых источниках по ряду очевидных причин еще меньше говорится об интимных отношениях в семье, что, однако, не означает, что дети были совершенно исключены из сферы интересов взрослого мира.

Точно такие же чувства, хоть и в искаженной форме, пытается выразить отец по отношению к сыну в героической балладе «Песнь о Хильдебранде» (ок. 820 г. н. э.), когда они впервые встречаются, после того как отец 30 лет провел в изгнании. Помехой в отношениях между ними является то, что они не знают, как разговаривать друг с другом иначе, чем на военном языке. К тому же они не могут преодолеть недоверие, возникшее между ними, тем более что сын Хадубранд убежден, что его отец погиб, и не узнает его в доспехах гунна. Чем меньше Хильдебранд понимает, как наладить отношения со своим сыном, тем более явно демонстрирует его отчаяние неуклюжая попытка подарить Хадубранду золотое украшение⁷⁷. Он даже не произносит слова «отец» и «сын», объясняя свой поступок словом «*huldi*» (35, приязнь, дружба, милосердие, даже жалость) и таким образом не выразив своих истинных чувств к сыну. Однако автор не стал бы изображать эту неловкую сцену между отцом и сыном, которая показывает разрушительные последствия войны, не оставляющие места для семейных отноше-

ний и родительской любви, если бы не хотел показать свое негативное отношение к ней⁷⁸.

В действительности многие источники Раннего Средневековья предоставляют важные свидетельства о детстве и показывают, сколь много внимания теологи и летописцы того времени уделяли самому раннему этапу развития человека. В рассказе об исцеляющей силе могилы святого Мартина Турского (до 594 г. н. э.) повествуется о маленьком мальчике, мама которого умерла вскоре после его рождения. Он тоже находится на грани смерти из-за голода и сильной лихорадки, однако, как только отчаявшийся отец приносит его к могиле святого, тут же поправляется. Автор рассказа епископ Григорий Турский ставит целью рассказать о чудесной целебной силе святого и поэтому мало внимания уделяет описанию отца мальчика. Тем не менее в одной короткой фразе он обращает взгляд читателя на поведение отца перед лицом неминуемой смерти его сына: «...зарыдав, отец...» (*patre heulante*). Таким образом он дает понять, что отцу очень больно видеть, как погибает его ребенок, и он решает испробовать последнее средство – идет к могиле святого⁷⁹. В повествовании Герхарда «Жизнь святого Удальрика, епископа Августанского» (X в.) епископ спасает умирающего ребенка только тем, что дает совет родителям отнять его от груди и приучить к твердой пище. После этого ребенок быстро идет на поправку и, к большой радости родителей, становится очаровательным малышом, которого они с удовольствием показывают всем вокруг: «...восхищались им и охотно показывали другим»⁸⁰.

В «Пространном житии святого Гуго» (до 1200) мы можем видеть, с каким восторгом епископ Гуго крестит ребенка. Между ними возникает нечто вроде интимной связи: малыш улыбается духовному отцу, его движения заставляют нас почувствовать, как рад он присутствию епископа. Ребенок хватается его руку, в какой-то момент облизывает ее, так что оба безумно счастливы быть рядом: «...младенец и епископ – все, кто наблюдал эту прекрасную сцену, замерли в восхищении»⁸¹. И несмотря на то что все, кто присутствовал при крещении, были удивлены такому проявлению чувств, сам рассказчик спокойно говорит о том, как сильно его восхитил ребенок, который был так поглощен общением с епископом, что даже не дался в руки няньке, когда она хотела взять его: «...все заулыбались, увидев, как младенец, оттолкнув кормилицу, которая хотела взять его на руки, обратил взгляд на епископа»⁸².

В повествовании о последних годах жизни королевы Матильды («*Vita Mathildis posterior*») есть два интересных примера, демонстрирующих, насколько сильно может быть женщина привязана к своим детям и внукам. Королева Матильда (ок. 890/895–986) была замужем за королем Германии Генрихом I (ок. 876–936) и пользовалась огромным успехом среди современников и как общественный деятель, и как святая. Анонимный автор жития описывает, как сильно страдала эта женщина, когда в 955 г. узнала о смерти своего сына Генриха: «Когда благородная королева прочла письмо, в котором сообщалось о смерти ее любимого сына, она побледнела, дрожь пробежала по ее телу, и лицо ее скрылось в страницах книги, которую она держала в руках. Когда женщина немного пришла в себя, она залилась горькими слезами и весь день проплакала от горя, ни разу даже не притронувшись к еде. Чуть позже она собрала всех монахинь в часовне и заклинала их молить Бога о милости к умершему. Сама же упала на колени и стала молиться о душе милого сына»⁸³. И хотя Генрих к тому времени был уже взрослым человеком, этот заключительный эпизод показывает сильнейшую привязанность матери к младшему сыну.

В этом же повествовании мы наблюдаем Матильду в роли бабушки, горячо любящей своего внука.

Поскольку почтенная королева любила Генриха более остальных своих детей, то и сына его, своего внука Генриха, она любила больше других своих внуков. В то время как она сидела рядом с королевой Адельхайд за праздничной трапезой, рядом, поглощенные своей игрой, резвились дети. Генрих, самый любимый внук Ее Величества, подбежал к королевскому столу, обожаящим взглядом посмотрел на свою великую бабушку и забрался к ней на колени в надежде получить от нее поцелуй. Королева с удовольствием подхватила ребенка на руки и крепко обняла со словами: «Господи Всемогущий, благодарим тебя и просим сохранить нашего маленького внука, отца которого забрала страшная рука смерти ... Заклинаем тебя защищать это дитя всю его смертную жизнь, чтобы хотя бы он своим именем и своими речами напоминал нам о нашем обожаемом сыне»⁸⁴.

Как королева и как мать и бабушка, Матильда предстает перед нами женщиной, испытывающей сильнейшие чувства к своим детям и внукам. Маловероятно, что такая привязанность была исключением, потому что в противном случае автор не стал бы

включать подобные сцены, не сопроводив их соответствующими пояснениями.

В то время как в источниках раннесредневекового периода, подобно приведенным выше, упоминания о детстве весьма скупы, хотя при случае они, безусловно, раскрывают всю глубину отношений между родителями и детьми, авторы эпохи Позднего Средневековья гораздо чаще обращаются к изображению детей в рамках своей собственной культурной среды. Пользуясь примерами из книг «*Lytylle Childrenes Lytil Boke or Edyllys be*» (Харлейский манускрипт 541, л. 210, ок. 1480) и «*The Young Children's Book*» (Эшмолийский манускрипт 61 [Бодлейанская библиотека, Оксфорд], ок. 1500), можно смело утверждать, что для авторов Позднего Средневековья было обычным делом поднимать вопрос о том, чему следует обучать детей и как это делать. По их мнению, было крайне необходимо, чтобы дети умели вести себя на публике, при дворе, за обеденным столом и, что наиболее существенно, правильно держать себя и заботиться о себе в течение дня⁸⁵. Большинство наставлений в этих книгах носит вполне приземленный характер и показывает, что писатели эпохи Средневековья хорошо знали природу детей и их способности. В «Книге для малых детей» («*The Young Children's Book*») читаем: «Не играйте с ложкой, не прикасайтесь к ножу. Будьте честными и добрыми, ведите безгрешную жизнь. Эта книга предназначена для детей школьного возраста, периода, который очень быстро заканчивается» (145–148)⁸⁶. Количество информации о детстве в том или ином произведении зависит от его жанра, и невозможно определенно установить, какое место дети занимали в жизни средневекового общества, поскольку многое зависит от культурных, исторических и географических условий, в которых жил автор, а также от его религиозных и философских воззрений. Поэтому не удивительно, что у нас по сей день остается очень мало информации об истории духовной, а также повседневной жизни, например, эпох Меровингов и Каролингов, и потому история детства продолжает полниться массой лакун⁸⁷.

Детей мы можем наблюдать даже в агиографических текстах, например в религиозном повествовании Хросвиты Гандерсгеймской (935 – после 973) «Мученичество святых девственниц Веры, Надежды, Любви и матери их Софии». Здесь трое детей отчаянно, даже с раздражением противостоят императору-язычнику и готовы принять мученическую смерть за свою веру. Дениел Клайн

замечает следующее: «Христианское вероучение перемещается от матери к дочерям: дочери успокаивают мать, мать уговаривает дочерей, и, наконец, дочери уговаривают друг друга оставаться преданными своей вере до конца жизни. Такая верность материнским наставлениям выходит за пределы драматического контекста и передается читателям, прежде всего девушкам – монастырским воспитанницам, послушницам в монастырях, ученицам обычных школ и просто дочерям»⁸⁸. Конечно, Клайн также приходит к выводу, что «с детьми обращаются, как с вещами, которые можно функционально употребить», но при этом крепкая эмоциональная связь между матерью и детьми все же рассматривается им как основная идея религиозного повествования Хросвиты.

Дети Освальда фон Волькенштейна

Этот позднесредневековый поэт намеренно использовал тему детства, чтобы отразить чувство неудовлетворенности своей замкнутой жизнью, которую он вынужден был проводить в Тирольских Альпах. Сегодня Освальд фон Волькенштейн (1376/77–1445) известен своими потрясающими поэтическими экспериментами, которые он ставил с такими жанрами, как поэтическая автобиография и приключенческая поэма. Очень живописно поэт рисует картину эротических отношений с деревенской девушкой (вероятно, его же будущей женой), а темы политического, экономического, военного и религиозного характера он раскрывает с совершенно неожиданной стороны⁸⁹. В отличие от большинства своих современников, Освальд открыто и уверенно описывает собственную жизнь, свои чувства, жизненные установки и идеи. В песне «Через Берберию, Аравию» (Kl 44) Освальд противопоставляет свое славное прошлое, когда он был политиком и путешествовал по разным странам, унылому настоящему. Он понимает, сколь велико его разочарование: великие дни его жизни прошли, а он застрял здесь, в Альпах, и никогда больше не вернется к жизни, полной больших политических свершений. От досады, что ему приходится вести скучную семейную жизнь простого земледельца, герой начинает бить своих детей: «...vor angst slach ich mein kinder» (20)⁹⁰. Но стоит ему ударить ребенка, как из дома выбегает его жена, упрекает его, даже бьет, т. е. делает все, чтобы защитить детей от очередной вспышки гнева мужа. Автор

шутливо, даже иронично пишет: «Я страшно испугался ее ярости (ab irem zoren mir da graust)» (KL 44, 28; I)⁹¹.

Исследователи неоднократно указывали, что большинство освальдовских аллюзий на действительность следует понимать метафорически или символически, это говорит о том, что такое изображение отношений между членами семьи не обязательно является автобиографичным⁹². Освальд никак не объясняет причины такого обращения с детьми. Вместо этого он говорит о том, что сильно неудовлетворен жизнью и поэтому пытается найти восполнение своих неудач вне семьи. Другими словами, проявление насилия со стороны рассказчика вовсе не означает, что он оправдывает неразборчивую и ничем не объяснимую жестокость, даже несмотря на то что его поведение иначе как жестоким не назовешь. Тем не менее у отца нет ни малейшего шанса обидеть детей, ведь на помощь им сразу приходит мать. Из повествования мы видим, что он не проявляет особой заботы о детях, а жизнь в южнотирольской крепости не представляется ему интересной. Вследствие этого тот факт, что герой порол своих детей, никак не свидетельствует о том, что родители таким образом пытались установить свое влияние над ними. Напротив, называя себя жестоким отцом, Освальд как бы лишь примеряет на себя эту роль. Однако сам факт, что в литературе такая роль имеет место, а вместе с ней и роль разъяренной матери, которая защищает детей от отца и грозит ударить его в ответ, говорит о том, что отношения между родителями и детьми были гораздо более сложными, нежели мы привыкли считать. Из повествования следует, что Освальда не заботят ни его соседи-крестьяне, ни собственные дети. Более того, и те и другие являются большой помехой в его попытке проявить себя в творчестве, политике, общественной деятельности, а также спокойно заниматься личными делами. Автор говорит о жестоких методах наказания детей только как о своего рода компенсации за невозможность реализоваться в политике и творчестве. Ведь одновременно он позволяет своей жене кричать на себя и даже драться: «Она говорит: как ты можешь бить детей, словно они тесто какое (si spricht: "wie hastu nu erzaust die kind zu ainem zelten?")» (KL 44, 26–27).

Еще более показательны следующие слова: «Я был напуган ее яростью, но должен был проходить через это вновь и вновь (ab irem zoren mir da graust; doch mangel ich sein selten)» (KL 44, 28–29). Кажется, поэт притворяется, что дети ему безразличны,

а рассказ о жестоком отношении к ним является лишь комическим отступлением с целью показать свое разочарование и одиночество.

Поскольку Освальд рассказывает об этом случае как о презренном прошлом, а потом сразу иронически добавляет, что очень испугался, когда жена стала его бить, мы можем судить, что эта песня писалась вовсе не для того, чтобы превознести жестокое обращение с детьми либо изобразить особенности отношений между супругами и родственниками в целом. К тому же, обыгрывая тему физического наказания, автор указывает на то, что жена не просто не одобряет такие методы – она отчаянно противостоит им. Более того, мы видим, что не дети и не жена являются главными персонажами поэмы, а личная трагедия главного героя. Он не может жить в сельской местности Южного Тироля, где крики животных (Kl 44, 32) и шум реки (34) сводят его с ума (см. также его песню Kl 30). Дети – всего лишь поэтический прием, который служит для самовыражения автора⁹³.

Используя в своей автобиографической поэме тему детей и жестокого обращения с ними, Освальд указывает, пусть от обратного, на то, что применение силы неприемлемо и что сам он его осуждает. В противном случае он не стал бы вводить в повествование защитницу-жену⁹⁴. Освальд намеренно через своего героя представляет себя тираном, таким образом ненароком давая нам понять, до какой степени взрослые описываемой эпохи могут скрывать свою любовь к детям. Он также осуждает жестокость к детям из-за собственной неудовлетворенности жизнью: «Князь тутошних земель зол на меня, введенный в заблуждение моими завистниками (Mein landesfürst der ist mir gram / von böser leutte peide)» (Kl 44, 41–42). Следует заметить, что приведенный пример демонстрирует нам, насколько нелегко найти и верно маркировать конкретные примеры, показывающие отношение родителей к своим детям в эпоху Средневековья.

К счастью, здесь, как и во множестве других примеров, мы наблюдаем явление, которое позволяет нам по-новому взглянуть на методы исследования эмоциональной истории периода Средневековья. Каждый раз, когда сюжет повествования позволяет автору обратиться к теме детства, он самым что ни на есть современным языком рисует детей очаровательными созданиями, а вовсе не второстепенными плоскими объектами. Однако следует учесть, что, как и большинство других персонажей средневековой

литературы, дети носят скорее аллегорический и символический характер⁹⁵, как это можно проследить в «Клубничной песне» Александра Вилде и «Через Берберию, Аравию» Освальда фон Волькенштейна. Тем не менее сам факт присутствия детей в данных произведениях, а также то, что они были наделены качествами, которые свойственны детям, подтверждает точку зрения, что детство считалось важным этапом жизни человека, хотя и выражалось это несколько иначе, нежели сегодня.

Перспективы дальнейших исследований

Как сегодня пишет Чарльз де Ла Ронсьер, позднесредневековые писатели выражали пылкие чувства к своим детям, как и к иным родственникам, посредством писем либо других видов письменного жанра, о чем свидетельствует большое количество документов, сохранившихся с того времени. «Любовь между мужем и женой передавалась детям, что делало семейные узы еще крепче, обновляло их. Друзей также причисляли к членам семьи»⁹⁶. Многие итальянские писатели периода Позднего Средневековья особенно выделяли отношения между родителями и детьми и между супругами: «Несмотря на периодические размолвки и ссоры, семейные отношения оставались главным источником любви, которая распространялась равным образом и на друзей, и на родственников. Это была живая, плодотворная любовь, краеугольный камень интимной общности людей»⁹⁷. Очевидно, Освальд фон Волькенштейн знал, как заинтересовать читателя, изобразив себя жестоким отцом и таким образом провоцируя желание, с одной стороны, возмутиться, с другой – смеяться над сатирическим изображением автором самого себя. Тем более что порка была приемлемым средством воспитания вплоть до XX столетия. В то же время, когда родители теряли своих детей, было ли это похищение или гибель в результате несчастного случая, они испытывали безутешное горе, что часто приводило их в полное отчаяние. Подобная ситуация описывается в поэме неизвестного автора «Уильям из Палермо» (ок. 1300). После того как оборотень похищает четырехлетнего Уильяма, «королева горюет так сильно, что хочет умереть; она непрерывно плачет, кричит и стонет». Вот что она говорит о сыне и об оборотне: «Сынок, милый, твои губы цвета розовых лепестков так нежны, ты божественен. Кто мог по-

думать, что этот зверь погубит тебя? Господи, за что такое горе? Почему я жива? Почему он мертв, а я жива?»⁹⁸.

К этим общим выводам, однако, следует подойти критически, тщательно их изучить, принимая во внимание значительные расхождения между разными историческими периодами, культурами, классами, а также источниками, которыми мы пользуемся в наших изысканиях⁹⁹. Ведь чтобы пересмотреть и, может быть, видоизменить парадигму, установленную Арьесом, нам прежде всего необходимы источники теологические и искусствоведческие. Здесь будет достаточно одного примера из многих. В алтарном полиптихе, написанном в 1530 г. в городе Брюгге, Симон Бенинг очень ярко изобразил эпизоды рождения Иисуса и его раннего детства, всю силу любви, с которой Мария и Иосиф, а также и другие взрослые люди ухаживают за младенцем¹⁰⁰. Множество часословов, ставших особенно популярными в XV в., предоставляют нам богатый материал о детях. Детские образы в них могут появляться как на второстепенном плане, так и, несколько реже, на основном. Тем не менее, как утверждает Бриджит Энн Хениш, художники не обращали особого внимания на детей, а использовали их образы якобы для иконографической достоверности, т. е. когда нужно было воспроизвести то или иное настроение либо обстановку, в которой обычно присутствуют дети¹⁰¹. Рональд Кекс провел сравнительный анализ картин с изображением Мадонны с младенцем в период итальянского треченто и сделал вывод, что в них прослеживается возрастание интереса к интимным отношениям матери и ребенка: «Постепенно сдержанность младенца, возвышающая его над Мадонной как сына Господнего, преобразуется в поведение, характерное для обычного ребенка. Мадонна, в свою очередь, начинает вести себя как обычная мать»¹⁰². Данная тенденция усилилась в XV в., когда художники, создавая образы с изображением Мадонны и младенца для уединенной молитвы, начали все больше внимания уделять эмоциональным и духовным отношениям между ними. Стали появляться иконы, на которых ребенок обнимает мать¹⁰³, мать играет с ребенком, ребенок играет с рукой матери или обнимает мать за шею. В некоторых случаях Иисус ищет у матери защиты, крепко прижимается к ней, ярко демонстрируя страх перед неизвестной угрозой¹⁰⁴. Рональд Кекс особенно хвалит работы художников флорентийского кватроченто, например скульптурные изображения Мадонны в исполнении Луки дела Роббиа и рельефы Микелоццо в музее Барджелло. По мнению исследователя, в них особенно

проявился психологизм эмоциональных отношений матери и ребенка¹⁰⁵. Поскольку в рассматриваемый период дети появляются в искусстве только при определенных условиях, почти случайно, то таким образом художники косвенно показывают нам, что участие детей в повседневной жизни общества было настолько активным, что их невозможно было не изображать как на крупных полотнах, так и на мелких иллюстрациях. Аурелио Луини (1530–1593), например, на полотне «Прибытие животных в Ковчег» (монастырь Сан-Маурицио аль Монастеро Маджоре, Милан) изображает поразительную сцену, в которой матери самозабвенно заботятся о своих детях¹⁰⁶. А на полотне «Потоп» художник даже изобразил ребенка в колыбели, плывущей по воде¹⁰⁷. То же можно сказать о многочисленных агиографических текстах, в которых святые спасают детей от смерти. Так, Кларисса Аркинсон, например, пишет: «Дети в Средние века постоянно подвергались разного рода угрозам, что породило множество фантазий на тему защиты и спасения сильной, любящей матерью своего ребенка»¹⁰⁸.

Клаус Арнольд отмечает, что с XII в. богословы Ансельм Кентерберийский и Бернар Клервоский настойчиво склоняли своих читателей боготворить Деву Марию и младенца Иисуса¹⁰⁹. Авторы художественных литературных произведений также рассматривали тему детства с большим интересом. Так, Конрад Фуссесбрунский в 1200 г. написал поэму «Детство Иисуса», в которой изобразил потрясающие своей глубиной сцены: ребенок у груди матери Девы Марии, Иисус, резвящийся в кадке для купания, Мария, целующая своего ребенка: «...она несколько раз поцеловала в губы любимое дитя (*des süezen chindelînes*)» (1902–1903)¹¹⁰. Когда Иисус достигает возраста, в котором дети предпочитают играть со сверстниками, он ищет себе друзей: «Ему нравилось играть с ними, он был счастлив» (2666–2667). Мария изображается заботливой матерью, горячо любящей своего ребенка и от всего сердца заботящейся о нем: «Когда они пришли на поле, мать увидела, как ее любимое дитя вышло вперед и встало рядом с врагом. Она нежно взглянула на него и дрожащим голосом проговорила...» (2791–2796). Несмотря на то что автор сам воспринимает Иисуса как будущего спасителя, наделяет его божественной силой, в раннем возрасте он старается изобразить его обычным ребенком, которому не чужды обычные человеческие проявления: «На следующее утро он с другими ребятами прибежал на место, где они выкопали яму. Дети снова принялись играть» (2910–2912). По-

сколько Конрад относил Святое семейство к аристократии, то и образ Иисуса он создал таким, чтобы он был особенно привлекателен именно для читателей-аристократов¹¹¹. Мэри Мартин Маклафлин написала о Бернарде Клервоском, что он был первым, кому удалось внушить читателю глубокую преданность младенцу Иисусу: «В проповедях, как и в других своих работах, он предлагал современникам по-новому взглянуть на образ младенца, ведь Иисус был человеком, которому не чужды свои слабости, переживания и слезы. Он побуждал читателя присмотреться к этому младенцу получше, чтобы тоже научиться “быть малым ребенком”»¹¹².

«Размышления о жизни Христа», написанные в XIII в. неизвестным францисканским автором, также склоняют читателя «проникнуться образами Святого семейства с помощью духовных практик, составленных так, чтобы привлечь особое внимание к эмоциям и чувствам, связанным непосредственно с переживаниями из Священного писания»¹¹³. Так, например, когда Иисус без ведома родителей остается в Иерусалиме, Мария чуть не теряет рассудок, разыскивая сына: «В тот вечер, разыскивая его, она хотела обойти все дома как можно скорее... Горе и нетерпение снедали ее. Иосиф в слезах следовал за ней. Но они не нашли Иисуса, и вы можете себе представить, как они мучались, особенно мать, любившая сына более всего на свете... Взгляните на нее и искренне пожалейте, ведь ее душа страдает, как никогда ранее»¹¹⁴. Для большинства верующих женщин эти строки означали, что им предлагается взять на себя роль Девы Марии и, подобно ей, принять на себя ответственность за земную заботу о ребенке: кормить грудью, пеленать, развлекать играми¹¹⁵. Еще один убедительный пример периода Средневековья мы можем найти в поэме немецкой поэтессы Фрау Авы «Жизнь Иисуса». Здесь мать находит сына в храме и прежде всего выражает свою бесконечную любовь к нему и только потом принимается упрекать его¹¹⁶.

Изобразительное искусство, археология и родственные им дисциплины

То ли из религиозных побуждений, то ли по каким-либо другим причинам повсеместное изображение матери, крепко обнимающей свое дитя, стало обычным явлением в живописи и литературе Позднего Средневековья. Такая тенденция свидетельствует

о том, что к эмоциональным отношениям между матерью и ребенком стали относиться гораздо более внимательно¹¹⁷. Наилучшие примеры таких отношений можно найти в псалтырях монахинь бенедиктинского ордена в Энгельберге в Швейцарии, где изображены сцены, как мать купает малыша, кормит его грудью, как ребенок резвится у ног матери, таким образом демонстрируя важность подобной эмоциональной связи в религиозном контексте¹¹⁸. Школа мистического богословия толковала такое изображение материнства как символ, призывающий принять материнские объятия Христа, отождествляя кровь, которую Иисус пролил во имя спасения человечества, с молоком кормящей матери¹¹⁹. Мы можем также утверждать, что здесь присутствует тонкое, но все же очень яркое отражение реальных отношений между родителями и детьми, иначе теологи и мистики не стали бы изображать материнство столь проникновенно¹²⁰.

В противоположность утверждениям Арьеса документы по истории искусства предоставляют богатый материал, дающий оценку эмоциональным связям между родителями и детьми. Однако здесь, так же как во всей литературе эпохи Средневековья, следует большое внимание уделять деталям и на первый взгляд незначительным, «проходным» изображениям, поскольку мотивы детства стали набирать популярность в изобразительном искусстве только с XIV и XV вв.¹²¹ Согласно мнению Джона Келлера и Аннет Гранд Кэш, как показывают иллюстрации на религиозных рукописях периода Позднего Средневековья, таких как «Песнопения Святой Марии», в описываемую эпоху художники активно изображали сцены, в которых Дева Мария спасала детей, заботилась о них, окружала безграничной любовью. Такая точка зрения находит множество подтверждений в рукописях данного времени по всей Европе¹²². Тем не менее, поскольку подавляющее большинство средневековых картин на религиозные темы посвящено таким темам, как Страсти Христовы, деяния святых, а также духовное раскрытие божественной природы в различных ее проявлениях, то вопросы детства и эмоциональных отношений между родителями и детьми становятся уместными, только когда мы рассматриваем переживания средневековыми людьми темы нечеловеческих страданий Марии при виде тяжелейших физических мук ее сына¹²³.

Мотивы детства в средневековом искусстве следует искать в иллюстрациях и скульптурах, изображающих сцены из повседневной жизни людей, дома и на ферме, на рынке и в мастерской,

на замерзшей реке и на пастбище. Здесь оказывается, что дети играют в искусстве не столь уж малую роль, как говорилось ранее. Ведь детские образы очень помогают художнику изображать более спокойные, нежные и земные картины человеческой жизни, которые служат скорее для развлечения зрителей. В качестве примера здесь можно привести «мальчика с палкой и мячом на полях Псалтири из Санкт-Блазиена, изготовленной в конце тринадцатого века...»¹²⁴

Даже археологам пришлось прибегнуть к помощи историков детства, когда они стали находить, например, в могилах Галлии VI в. и Исландии X в. большое количество детских игрушек¹²⁵. Более того, по словам Клауса Арнольда, мы можем встретить детские образы в средневековых источниках, зрительных, текстовых и вещественных, независимо от того, относились ли к ним уважительно или сурово и пренебрежительно. В зависимости от того, какую тему автор ставил во главе угла, вопросы детства могли рассматривать подробно или мимоходом. Так, писатели-энциклопедисты XIII в., в частности Бартоломей Английский в своей работе «О свойствах вещей», изучали детство очень детально, в то время как теологи и писатели-юристы едва-едва или вовсе не затрагивали эту тему. Клаус Арнольд указывает, что в период между XI и XIII вв. люди стали понимать, что ребенок является полноценным человеком со своими правами и возможностями. Интересно, что именно археология была первой наукой, которая взялась за восстановление истории детства эпохи Средневековья. Это произошло в тот момент, когда в захоронениях, земляных насыпях и канализационных постройках стали находить факты, подтверждающие, что в Средние века дети носили детскую одежду, играли особыми детскими игрушками, а в домах были мебель и предметы домашнего обихода, приспособленные специально для детей¹²⁶. Сесиль Трефор пишет, что начиная с IX в. детей стали хоронить на христианских кладбищах и относиться к ним с уважением, достойным взрослых. Другими словами, если раньше дети считались лишь частью большого семейства (*лат. familia* – все домоладцы, включая слуг), то под огромным влиянием христианской церкви их стали воспринимать гораздо более серьезно как родители, так и власть¹²⁷. Судя по раннесредневековым франкским надгробным плитам, родители хранили скорбную память о своих умерших детях и ставили на их могилах очень трогательные памятники. Наиболее яркие примеры можно видеть в городах Трир и Кельн, а также на близлежащей территории¹²⁸.

Куда бы историки ни обратили свое внимание в широком выборе фактического материала, повсюду можно найти аргументы, опровергающие теорию Арьеса. Так, Дорота Золада-Стржельчук представила богатый материал из истории средневековой Польши, который подтверждает, что дети в разные периоды жизни занимали значительное место в народном сознании задолго до начала XVIII в. В своем исследовании «Детство в средневековой Польше» она описывает беременность и роды, крещение, поведение ребенка, только начинающего ходить, детское питание, игрушки, образование, опасности, подстерегающие детей, и многое другое. Все это она делает, основываясь на письменных источниках и археологических находках, а также изобразительных и дидактических материалах¹²⁹.

Недавно было опубликовано исследование Николаса Орма, одно из наиболее исчерпывающих по вопросу детства эпохи Средневековья, в котором рассматриваются следующие вопросы: семейная жизнь, опасности детского возраста, детские песни, игры, роль ребенка в религии, детское образование, взросление. Будучи прямым противником старой школы, на которую большое влияние оказала парадигма Арьеса, Орм призывает нас построить новую модель исследования прошлого. По его мнению, аргументы, предложенные Арьесом, имели успех, потому что они «отражали стремление масс установить четкую границу между Средними веками и Новым временем»¹³⁰. Однако, как утверждает исследователь, «люди эпохи Средневековья имели четкое представление о том, что такое детство, когда оно начинается и когда заканчивается. Особенно ярко эта тенденция проявилась начиная с двенадцатого века, хотя присутствовала и раньше». Хотя доводы Орма не переворачивают наши взгляды на рассматриваемый вопрос с ног на голову, исследователь приводит большое количество самых разнообразных примеров из дидактических текстов, церковных записей, научных трудов, иллюстраций из рукописей, а также хроник и поэм, которые доказывают правильность новой парадигмы, гласящей, что в Средние века о детях заботились и воспринимали их именно как детей, а не как маленьких взрослых¹³¹. Это вовсе не означает, что абсолютно все взрослые относились к детям с восторгом и любовью. Многие авторы того времени рассматривают детство не с чувственной, а с рациональной стороны, рассуждая о том, что, по их мнению, дети должны учиться вести себя на людях, правильно питаться и подчиняться своим родителям¹³².

· Исследования истории с позиций психоанализа: психоистория

Не стоит думать, что дидактические материалы о детях, публикуемые в наши дни, обязательно отличаются от средневековой наставнической литературы¹³³. Однако следует учитывать различия в предпочтениях, проблемах и идеях, которыми руководствуются авторы разных периодов – в прошлом и в настоящем¹³⁴. Очевидно, что чем дальше мы двигаемся назад в историю, тем меньше информации о детстве мы можем почерпнуть. Однако «меньшее количество людей умело писать, да и причин писать о детстве у них было меньше. Когда же возникала необходимость упоминать о них, например, в криминальных сводках или сообщениях о чудесах, их описывали так же внимательно и подробно, как взрослых»¹³⁵.

Некоторые ученые пошли еще дальше и попытались восстановить историю психологии детства эпохи Средневековья. Однако ни теоретическая база, ни текстовые и вещественные свидетельства не позволили им успешно решить эту задачу¹³⁶. Тем не менее в целом справедливо будет заметить, что сдвиг парадигмы должен произойти уже в ближайшее время, поскольку для этого накопилось достаточно материала. Сейчас изучается большое количество летописных сводок, освещаются самые разнообразные вопросы, включая историю эмоциональных отношений между родителями и детьми. Так, два неизвестных арабских летописца, а также Жан де Жуанвиль, рассказывая в своих сочинениях о похищении из христианского лагеря города Акко в 1191 г. трехмесячного младенца, описывают драматическую сцену, которая произошла, после того как султан Саладин распорядился вернуть дитя домой. Родители, вновь обретя своего ребенка, рыдали от счастья и благодарности¹³⁷.

В качестве заключительного примера приведем написанный в XIII в. куртуазный роман неизвестного автора под названием «Вигамур», сюжет которого построен по образцу «Парцифалья» Вольфрама фон Эшенбаха. В повествовании речь идет о личностном развитии молодого человека, который всю свою жизнь пытается узнать свое имя, а заодно и разобраться, кем же он является на самом деле. Наиболее интересным для нас представляется ранний период рыцарства главного героя, когда он только вступает во взрослый мир, о котором совсем ничего не знает и поэтому по-

стоянно попадает в глупые ситуации. Это придает повествованию комический эффект. Для наших исследований особый интерес представляет не первоисточник и не основная идея романа, но то, как изображен молодой герой в предлагаемых условиях. Вигамур по удивительной аналогии с героями других романов из цикла сказаний о короле Артуре¹³⁸ был похищен дикаркой Леспией и отправлен в королевство, находящееся под озером. При этом автор подчеркивает, что это событие ввергает отца мальчика в глубокую печаль («gross laidt», 113), ведь сын его совсем еще ребенок («kindlein», 130)¹³⁹. Однажды королю удастся поймать дикарку. Он грозит убить ее, таким образом давая читателю понять, насколько невыносима для него потеря сына (240–249). Однако он обещает сохранить похитительнице жизнь при условии, что она вернет ему Вигамура. К несчастью, в это время чудовище, находящееся в плену у этой женщины, вырывается на волю и убивает двух ее дочерей, при этом оставив в живых принца, которого забирает с собой на морское дно. Дикарка, увидев мертвых дочерей, берет огромный булыжник и, охваченная страшным горем, убивает себя (323, 326–328). Смерть женщины была отвратительной, однако она показала, что матери той эпохи – в данном случае дикарка – болели душой за своих детей, особенно в случае их смерти, так же сильно, как болеют душой сегодняшние матери¹⁴⁰. Вигамура воспитывает чудовище. Оно же, прежде чем мальчику удастся вернуться домой, прививает ему основные навыки рыцарства. Однако, когда мальчик возвращается в мир людей, он оказывается не в состоянии вести социальную жизнь, ничего не понимая в жизни двора, символически выраженной доспехами, луком и стрелами (414). Когда Вигамур прибывает к крепости, он видит армию в осаде, потом сражение и убийство всех, кто находился в крепости. Молодой человек ведет себя, как настоящий ребенок. Он рассуждает сам с собой, что если это и правда люди, то «они воспринимают свои действия как игру, хотя это и причиняет боль» (508–509). И хотя внешне Вигамур уже вышел из юношеского возраста, размышляет и ведет себя он как ребенок, который не может понять, что за жуткая реальность окружает его: «...он подумал, что эти люди поступают так каждый день» (515–516). Вигамур очень похож на Парцифалья из одноименной поэмы Вольфрама, который также вступал на путь рыцарства наивным и неопытным молодым человеком. Однако поведение первого привносит скорее комический оттенок в повествование: он выглядит как «незрелый

мужчина (*kindisch man*)» (552), который совсем ничего не знает о рыцарских уловках и ведет себя очень глупо, когда ему приходится защищаться от рыцаря Глакотелесфлойра¹⁴¹. Когда же Вигамур терпит поражение от соперника, он начинает жаловаться, таким образом снова показывая свою детскую наивность: «...ты сделал мне очень больно (*du hast mir vil we getan*)» (660). А после того как Глакотелесфлойр предложил ему помощь взамен на то, что тот согласится разделить с ним жизнь («я хочу стать твоим мужем», 675), Вигамур очень удивляется этому якобы сексуальному предложению: «...ты хочешь стать моим мужем, но я ведь не женщина» (683–684). Смех рыцаря в ответ на эту реплику ребенка в обликии мужчины (687–692) вызывает смех и у читателя, так велик контраст между мужественной внешностью главного героя и его детской непосредственностью. Очень символичен эпизод, когда несколько позже Вигамур пытается заставить лошадь пригнуться, чтобы помочь своей молодой спутнице забраться на нее. Он с силой давит на спину кобылы, но у него ничего не выходит и он злится на животное, как злится ребенок, когда не справляется с игрой и игрушкой (1001–1009). В конце концов главный герой становится ответственным представителем куртуазного общества. Но, прежде чем избавиться от детских повадок, ему приходится пройти через многие испытания. Особенно ярко это видно, когда молодой человек не находит, что ответить на вопросы своего гостя Иттры о его происхождении, целях и стремлениях в жизни (1268–1278)¹⁴².

В узком смысле слова Вигамур не является ребенком. Однако поскольку он изображен как человек с детскими чертами поведения, который никак не может понять взрослый мир, то это дает нам возможность взглянуть на то, как в XIII в. воспринимались отношения между взрослыми и детьми. Если бы Вигамур внешне не выглядел взрослым мужчиной, то реакция взрослых на его бессмысленные реплики, смешное поведение, пренебрежение основными законами рыцарского общества послужила бы идеальной моделью того, как люди в XIII в. воспринимали детей: дети говорят глупости, ведут себя нелогично, не понимают основных норм и законов взрослого мира. Наивное поведение Вигамура приводит в замешательство и одновременно позволяет увидеть, что автор рассматривает детство как отдельный период жизни человека. Вигамур не понимает значения слова «смерть», даже при виде массового убийства людей он не проявляет ни-

каких эмоций и, кажется, безразличен к тому, что произошло с этими людьми. Он не знает, как забираться на лошадь, как обращаться с оружием. О своей индивидуальности он тоже ничего не знает. Было бы неверно заключать, что средневековые авторы игнорировали в своем творчестве детей, считая их глупыми и невежественными созданиями. Однако тот факт, что изображали они их в юмористическом ключе, говорит об их намерении создать комический эффект с помощью контраста между особенностями поведения взрослого и ребенка.

Образ Вигамура ярко демонстрирует, насколько нелегко нам прийти к объективному выводу о том, как же относились в эпоху Средневековья к детям. Так же, как в случае с текстовыми и живописными изображениями детства Иисуса и других святых, автор «Вигамура» не особенно заинтересован в подробном описании раннего периода жизни своего героя. Тем не менее поскольку контраст между взрослой жизнью и детством оказался у него столь занимательным, по крайней мере в контексте артуровского рыцарства, то он предлагает богатый материал о том, как в XIII в. воспринимали личность ребенка и его эмоциональную жизнь¹⁴³.

В то время как неизвестный автор «Вигамура» приглашает читателя посмеяться над поведением глупого ребенка во взрослом теле, религиозная поэтесса Фрау Ава, жившая столетием ранее, рассказывает о том, как сильно родители любят своих детей и как сильно страдают, если их ребенок умирает. В заключении поэмы «Страшный суд» (до 1127) она дает краткий комментарий о себе: «Эту книгу написала мать двоих детей (*zweier chinde muoter*). Они подсказали ей сюжет (*die sagetten ir disen sin*). Они подарили ей столько благословенной радости. Мать любила своих детей (*der muoter waren diu chint lieb*). Один из них покинул этот мир» (35, 1–6)¹⁴⁴.

Наиболее значительный пример степени осознания Средневековьем детства и детской психологии можно обнаружить в рыцарском романе XIII в. «Май и Беафлор», сюжет которого построен на основе общеевропейского мотива «невинно осужденной королевы», который мы можем встретить в поэмах «Римская императрица» Готье де Куэнси, «Безрукая» Филиппа де Реми и «Исповеди влюбленного» Джона Гауэра¹⁴⁵. Оплакивая свою жену Беафлор, которая, как Май думает, была убита, он поет песню, в которой прославляет ее красоту, добродетель и невинность. Он постоянно повторяет, что она была очень молода, что делает

ее смерть еще более страшной. Несмотря на то что Беафлор уже была матерью, Май все же считает ее столь молодой, что ее можно легко осчастливить, подарив ей куклу: «...ты была еще столь юна, что тебя еще можно было радовать куклами (*dû waere noch in der jugende, / daz man dich mit den trocken / billîch noch solde locken*)» (7030–7032)¹⁴⁶. Другими словами, герой знает, что всем молодым девушкам нравится играть с куклами, и автор вынуждает его говорить об этом, чтобы подчеркнуть очарование молодости и детскую наружность Беафлор, фактически сравнивая ее с ангелом. Действительно, как следует из предыдущего отрывка, когда Беафлор, убежав от своего отца, римского императора, который попытался изнасиловать ее, прибывает в Грецию, мы видим, что она осталась все тем же ребенком. Мать Мая тайно наблюдает за героиней, принимающей ванну, и замечает: «Ты еще совсем ребенок, ведь твоя грудь еще почти не развита (*ach, dû bist ein kint' / sprach si, 'wan dir nû êrste sint / entsprungen dîniu brüstelîn*)» (2381–2383; col. 61, 11–13). Весь эмоциональный фон повествования основывается на идее о том, что дети невинны и нуждаются в защите от зла, а детская наружность Беафлор только усиливает у читательской аудитории страх за нее, когда ее пытаются изнасиловать, а потом убить¹⁴⁷.

К какому бы периоду эпохи Средневековья мы ни обратились, мы везде можем найти немало литературных произведений и документов, предоставляющих множество свидетельств о том, сколь глубоки были отношения между родителями и детьми и сколь велика была забота родителей о детях. Это утверждение также касается раннего Нового времени. Оба периода Арьес либо не имел возможности изучить, либо просто сбросил со счетов. Вот что пишет Мэри Маклафлин: «Драматическое воспроизведение в искусстве и литургии евангельской истории было новым явлением в конце одиннадцатого–двенадцатом веке. Растущее внимание к младенчеству Христа, в особенности к темам Его рождения и поклонения Ему волхвов, придало образам Матери и Младенца гораздо более высокое значение, наделило их функцией призыва к гуманизму»¹⁴⁸. Это замечание относится также к куртуазным романам, агиографическим текстам, житиям святых и живописи¹⁴⁹. В связи с тем что в наши дни появилось много новой информации, у нас есть прекрасная возможность лучше понять загадочную аллюзию к аллегорическому образу в английском повествовании XIV в. «Жемчужина». Автор пишет о своей героине следующим

образом: «Она была мне ближе, чем тетка или племянница» (233). Более того, по его словам, ей всего два года от роду («ты еще и двух лет не прожила на этой (нашей) земле / в нашем мире», 483)¹⁵⁰. Таким образом, автор играет на популярном мотиве, когда очаровательные дети вызывают у окружающих сильные эмоции, а чувства родителей к своим детям – в данном случае к их единственной больной дочери – передаются читателю, вызывая сильный эмоциональный эффект¹⁵¹.

Сдвиг парадигмы

Несмотря на то что я привел здесь примеры в основном из литературных источников, они являются лишь частью огромного материала, который мы используем в нашем исследовании человеческих чувств и эмоций в эпоху Средневековья¹⁵². Мы можем уверенно заключить, что парадигма, которую вывел и описал Филипп Арьес в своем популярном исследовании «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке», опубликованном в 1960 г., сегодня может быть опровергнута. Это не означает, что в Средние века к детям относились точно так же, как в наши дни. Такое обобщение так же представляется бессмысленным, как и противоположное ему. Так, Джеймс Шульц весьма поверхностно заявляет, что «их представление о детстве отличалось от нашего и они оценивали этот период жизни несколько ниже, нежели мы. Большинство мировых культур, включая культуры большей части средневековой Европы, считали детство гораздо менее важным этапом жизни, чем мы». Такое представление ошибочно, как и предположение о том, что прошлое следует рассматривать только через абсолютистскую призму непохожести¹⁵³. Мы не можем сказать, что в какой-либо период жизни общества детство было абсолютно одинаковым во всех западных странах, во всех религиозных и социальных группах, во всех семьях. И вполне вероятно, что случаи плохого обращения с детьми, пренебрежения и побоев были так же часты в Средние века, как и в наши дни¹⁵⁴. Справедливо и то, что родители периода Средневековья могли любить своих детей так же, как современные родители. Что значительно изменилось с тех пор, так это то, как стали расставляться акценты при обсуждении вопросов детства. В действительности, чем больше документов оставляет после себя эпоха – как это было начиная с XII в., –

тем больше мы можем узнать о представителях этого времени, о социальных группах, организациях, управлении, а значит, и о детях¹⁵⁵. Например, когда Арьес пришел к заключению, что «детская одежда в Средние века ничем не отличалась от взрослой» (англ. изд., С. 51), он не учел следующее: изображение средствами живописи детей в официальной обстановке, например наследника престола, значительно отличается от описания многогранных эмоциональных отношений между родителями и детьми в менее значительных текстах куртуазных романов, летописей или в той же живописи. Парадигма Арьеса в традиционной интерпретации может быть признана верной только в том случае, если найдется большое количество источников, подтверждающих ее. Однако мы тщательно изучили такие материалы, как библейские тексты на местных языках, агиографические сочинения, рыцарские романы, научные трактаты, а также фрески, скульптуры, захоронения и детские игрушки, не говоря уже об официальных документах, проповедях, юридических книгах и фольклоре, и можем заключить, что многие родители (если не большинство) любили своих детей и сильно страдали, если теряли с ними связь¹⁵⁶. Как пишут Роберт Фоссье в исследовании «Детство в Европе»¹⁵⁷ и Даниэль Александр-Бидон и Дидье Летт в работе «Дети Средневековья»¹⁵⁸, доказательства данных выводов можно найти во многих исторических и художественных источниках.

В сущности, родители начинали любить детей сразу после их рождения и вкладывали в них много сил и ресурсов, для того чтобы они выросли уважаемыми членами общества. Жоффруа Оксерский в биографии Бернарда Клервоского подчеркивает, что не родившегося еще ребенка «мать любила больше, чем других [своих детей], ведь такой ребенок – это благодать, ниспосланная богом»¹⁵⁹. Несмотря на то что агиографическая литература служила в основном религиозным целям, в ней тоже можно найти существенную информацию о глубокой привязанности родителей к своим детям. Хотя, следует сказать, дети здесь – это в основном святые и мученики в ранний период их жизни¹⁶⁰. Барбара Ханавалт подчеркивает, что «авторы жизнеописаний святых обращаются к повседневной жизни обычных детей, чтобы ярче на их фоне смотрелись детские годы чудотворцев»¹⁶¹. Более того, свои чудеса святые большей частью творили над детьми, с которыми постоянно случались несчастья, а значит, они причиняли больше беспокойства родителям. Об этом ясно свидетельствуют тексты повествова-

ваний. «Они описывают горе родителей. Они даже сообщают о том, что трехлетняя девочка все еще питалась молоком матери»¹⁶². К тому же, когда ребенок умирал, родители выражали свое тяжкое горе рыданиями, стенаниями и причитаниями. Как заключает Ханавалт, «благодаря литературным источникам периода Средневековья и Возрождения мы можем ясно видеть, насколько глубокими были переживания родителей по поводу смерти их детей»¹⁶³. В действительности, тщательно изучив соответствующие отрывки из исторических сводок и литературных произведений, мы можем осознать, насколько ошибочны утверждения Арьеса относительно материнской любви. Очевидно, что он смешал официальные свидетельства о будущих правителях с изображением повседневных отношений в семьях. Подтверждением существования реальной материнской любви в Средние века могут быть образы Герцелойды в «Парцифале» Вольфрама фон Эшенбаха, Флореты в «Тристане» Готтфрида Страсбургского и вдовы в «Рассказе настоятельницы» Джеффри Чосера¹⁶⁴. Неизвестный автор легенды (maere) XIII в. «Dis ist von dem Heselin» высказывает мнение о том, что детей нужно постоянно радовать маленькими подарками и не загружать их головы политическими, военными и экономическими проблемами. По сути, «ребенок ест яблоки и яйца в стране, которая процветает (ein kint den apfel minnet / und naeme ein ei vürz rîchste lant)»¹⁶⁵. Такой комментарий не имел бы смысла, если бы автор не был уверен в том, что читатель согласен с этим тонким психологическим выводом о детском образе мышления¹⁶⁶.

В XV в. Альбрехт фон Эйб, цитируя Амвросия, высказал очень важную мысль об отношениях между родителями и детьми: «Родители должны помнить, что они тоже когда-то были детьми, а дети должны иметь в виду, что однажды и они станут родителями (das die oeltern sollen gedencken wie sy auch kinder sind gewest / so soellen die kinder gedencken / wie sy auch kuenfftig oeltern werden moegen)». Таким образом он подчеркнул, что дети должны почитать своих родителей, а родители – любить и уважать своих детей, воспринимая их такими, какие они есть, т. е. детьми¹⁶⁷.

Хотя авторы многих литературных, религиозных и исторических работ периода Средневековья интересуются делами взрослыми и обходят вниманием детский вопрос, это не значит, что в то время данная тема не волновала людей вовсе. Когда мы все же встречаем описание детей, что происходит гораздо чаще, чем было принято считать ранее, они предстают перед нами со всеми сво-

ими физическими, эмоциональными и интеллектуальными особенностями. В качестве примера можно привести иллюстрации на рукописях, где дети устраивают шуточные сражения на осле и собаке, играют в шары, ходят на ходулях, качаются на качелях, играют в настольные и другие игры¹⁶⁸. Справедливо будет также заключить, что по крайней мере с XII в. отношения в семье были гораздо более близкими, нежели считают сторонники парадигмы Арьеса. Такие отношения были результатом того, что средневековое общество остро осознавало существенную необходимость создавать и поддерживать общность людей, в которой детей растили и воспитывали бы ответственными и надежными гражданами¹⁶⁹.

Забота и любовь среди членов семьи независимо от их возраста были типичными критериями общества средневековой Европы, даже несмотря на то что уровень детской смертности был непомерно высок¹⁷⁰. В той же мере, в какой мы осознаем, что к детям относились очень заботливо, мы должны понимать, что вдовы и старики тоже были окружены любовью близких людей и получали помощь, необходимую в их трудном положении¹⁷¹. Если же семья не могла обеспечить им достойную жизнь, ее обязанности брали на себя больницы и монастыри. Такое положение дел призывает нас быть более внимательными при сопоставлении современного и средневекового периодов, ведь последний не был столь диким и примитивным, как считают многие современные авторы¹⁷². А поскольку родители, т. е. супруги, самых разных социальных классов и культурных корней, испытывали сильную эмоциональную привязанность друг к другу, то нас не удивляет и то, что в их отношении к детям также присутствовали подобные чувства¹⁷³. Подробное исследование позволяет нам также сделать вывод о том, что средневековые авторы дидактической литературы много внимания уделяли вопросам детства и, в частности, специфическим потребностям детей в образовании, защите и руководстве, прежде чем они вступят во взрослый мир¹⁷⁴.

Учитывая то, что к концу XV в. значительно усилилось социальное взаимодействие между людьми, а также возросло население Европы (что подтверждается интенсивным развитием городской жизни), мы можем согласиться с мнением Кэтрин Линч о том, что к тому времени возросло значение малой семьи как государственной и частной единицы в контексте общества¹⁷⁵. Вопрос о том, какую роль брак играл в восстановлении, поддержании и развитии эмоциональных отношений между мужем и

женой, является отдельной темой разговора. Однако последние исследования показали, что в XV в. эмоциональная связь между супругами усилилась, а это, в свою очередь, повлияло на их отношение к детям¹⁷⁶.

Последующие исследования прольют свет на психоисторические аспекты эмоций, привязанностей, чувств и социальных структур в рамках семьи, делая особый упор на вопрос детства. Все сторонники нашей теории, независимо от того, поддерживают они точку зрения Барбары Ханавалт или нет, наверняка согласятся с основным постулатом ее исследования, которым она завершает свою работу: «Очевидно, пришло время пересмотреть, насколько исторический процесс в контексте рассматриваемого вопроса является прерывным или непрерывным. Мы можем использовать литературные источники гораздо более эффективно, чем раньше»¹⁷⁷. То же относится к документам культурно-исторического значения, археологическим находкам и агиографическим текстам.

Конечно, мы также можем привести ряд литературных текстов, которые показывают, что ситуация с отношениями родителей и детей в Средние века была прямо противоположной. Так, в лэ Марии Французской «Ясень» и «Милун» детей приносят в жертву, бросают на произвол судьбы. В религиозной повести Гартмана фон Ауэ «Григорий» мать бросает своего маленького сына в воду, потому что он родился в результате ее кровосмесительной связи с братом. Подобный мотив находит параллели во множестве других литературных произведений, например в легенде о святом Албане. Очень часто в средневековых текстах детей приказывают убить, как в «Вольфдитрихе» (версия В), или продать, как в «Ираклии» Готье д'Арраса или «Флуар и Бланшефлор» неизвестного автора. Но в приведенных примерах мы должны учитывать общие и типологические принципы, которыми обусловлен тот или иной сюжет, а также соотносить их с нашими предположениями об эмоциональных отношениях между родителями и детьми эпохи Средневековья. В этом смысле многочисленные упоминания инцеста в литературных и церковных источниках следует рассматривать не как указание на ужасное отношение к детям в рассматриваемый период, а скорее как религиозные поучения, авторы которых ставят своей задачей привить читателю моральные и этические нормы поведения, изображая совершение греха и избавление от него через покаяние¹⁷⁸.

Так, Джон Босвелл обращает наше внимание на то, что вслед за отказом от ребенка почти всегда следует счастливое воссоединение. При этом родители всегда испытывают сильные мучения от того, что в прошлом были вынуждены отказаться от своих детей. К тому же мы видим, что авторы всегда сочувствуют тяжелой судьбе ребенка, брошенного родителями, и обычно указывают, что «приемные родители или опекуны этих детей нежно любят их и порой становятся им гораздо лучшими родителями, нежели их биологические отцы и матери»¹⁷⁹.

В заключение нашего исследования мы должны отметить, что, изучая вопрос детства, нельзя делать однозначные выводы, какие мы видим в работе Арьеса. Однако ошибочным будет также идеализировать эпоху Средневековья, утверждая, что в это время все родители без исключения относились к своим детям с любовью и уважением. Таким образом, путь исследования – внимательное рассмотрение частных случаев и изучение соответствующих документов. Ведь только совместными усилиями с применением сравнительного и междисциплинарного подходов можно добиться желаемого результата: более комплексного, разностороннего и в то же время более точного понимания детства периода Средневековья и Возрождения.

Данная цель может быть достигнута, однако, только при условии совместной работы представителей таких дисциплин, как литература, история, история искусства и т. д. Мы стремимся пересмотреть теорию Арьеса главным образом потому, что она не охватывает множество важных аспектов изучаемого вопроса. Прежде всего это вызвано популярным сегодня мнением о том, что по сравнению с нашим временем Средние века были «темными» и «дикими». Однако наши попытки будут не эффективны, если в основе нашей работы будет лежать та же методология и рассматриваться будут те же документы, что и у Арьеса. Вероятно, он, подобно епископу Голдбергу, Фелисити Ридди и Майку Тайлеру, просто «не туда взглянул», посчитав, что вопрос детства можно рассматривать только в рамках частной жизни, в то время как взрослые фигурируют только в жизни общественной¹⁸⁰. Однако историкам не приходится жаловаться на «недостаток необходимых источников», как и говорить об «укоренившейся тенденции отражать в источниках идеологию общества, но не его социальную жизнь, а также преимущества элиты перед обычными людьми или мужчин перед женщинами»¹⁸¹. Пришло время изба-

виться от ограничивающих барьеров между разными дисциплинами и, по принципу диаграммы Венна, объединить наши усилия. Ведь литературные тексты и мраморные рельефы, нотные записи и археологические свидетельства в равной степени способствуют лучшему пониманию нами прошлого и в особенности истории ментальностей в декретах, житиях святых, летописях и юридических документах. На сегодняшний день нет никаких сомнений в том, что в эпоху Средневековья люди самыми разными способами выражали свои эмоциональные отношения с детьми и относились к ним именно как к детям.

Однако остается нерешенным вопрос о том, как они сами воспринимали свои чувства, как выражали их, а также каким образом нам лучше извлекать необходимую информацию из имеющихся источников. Сегодня недостаточным будет жаловаться на то, что «очень трудно исследовать жизни детей и подростков разных исторических эпох, поскольку в исторических документах они очень часто остаются незаметными»¹⁸². Тем не менее, несмотря на все проблемы с источниками, пишет Кэрл Нил, «семья, как мы понимаем ее сегодня, общность кровных родственников, относящихся к двум поколениям, крепко связанных экономической необходимостью и эмоциональной привязанностью, была главным продуктом средневековой Европы и по важности не уступала таким социальным единицам, как территориальная нация и рыночная экономика, которые зарождались в тот же период»¹⁸³. Поэтому мы можем сказать, что родители всегда заботились о своих детях. Кроме того, мы можем сделать множество крайне важных выводов касательно положения детей в семье и отношения к ним родителей, если возьмемся тщательно изучить имеющиеся свидетельства из ряда родственных дисциплин. По словам Элишевы Баумгартен, данное замечание является верным в отношении как христианского, так и иудейского общества средневекового периода. Что касается отношения иудейских матерей к своим детям, то она пишет следующее: «Раввин Иуда по умолчанию считает, что мать относится к своему ребенку с милосердием и любовью. Так, он спрашивает: “Кто добр к ребенку, подобно матери его?”» Элишева Баумгартен также добавляет: «Несмотря на то что в целом иудейские власти периода Средневековья были убеждены в том, что матери не откажутся ухаживать за своими детьми, они все же принимали меры предосторожности, чтобы обеспечить младенцам достойное существование»¹⁸⁴.

Итак, можно сказать, что в истории детства вообще и в истории детства в Средние века, столь проблематичного для Ф. Арьеса, на настоящий момент многое сделано, но еще многое лишь только предстоит сделать...

¹ Я благодарю Кэтрин М. Руди (Утрехтский ун-т), Кэрен К. Джамбек (Западный гос. ун-т штата Коннектикут), Мэрилин Сэндидж (Вестфилдский гос. колледж, Массачусетс) за критическое прочтение данного текста. Английская версия: *Classen A. Philippe Ariès and the Consequences. History of Childhood, Family Relations, and Personal Emotions. Where do we stand today?* // Classen A., ed. *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality*. Berlin: Walter de Gruyter, 2005. P. 1–53. Перевод на русский язык с английского, латинского, староанглийского и средневерхненемецкого С.О. Алексеевой. Редколлегия выражает глубокую признательность автору и издательству «Walter de Gruyter» за разрешение опубликовать перевод данного текста.

² Старофранцузская версия данной традиции: *Ami and Amile*. Transl from the Old French by S. Danon, S.N. Rosenberg. York: French Literature Publication Co., 1981; средневековую английскую версию, распространенную в Европе, см.: *Amis and Amiloun* / Ed. MacEdward Leach. L.: Oxford UP, 1937 (Early English Text Society, O.S. 203). Текст Конрада цитируется по: *Konrad von Würzburg*. Engelhard / Ed. P. Gereke. 2. verand. Aufl. von I. Reiffenstein. Tübingen: Niemeyer, 1963 (Altdeutsche Textbibliothek, 17).

³ Критическую оценку прежних исследований данного литературного мотива см.: *Clifton N. The Function of Childhood in «Amis and Amiloun»* // *Mediaevalia*. 1998. 22. 1. P. 35–57.

⁴ Решение крестьянской девушки принести себя в жертву лорду Генри также опирается на религиозный концепт жертвы (Гартман фон Ауэ «Бедный Генрих», ок. 1190).

⁵ Одно из последних обсуждений семейной структуры в повествовании Конрада см.: *Schmid E. Engelhard und Dietrich: Ein Freundespaar soll erwachsen werden* // Brinken-von der Heyde C., Scheuer H. (hrsg.). *Familienmuster–Musterfamilien: Zur Konstruktion von Familie in der Literatur*. Pieterlen: Peter Lang, 2004. S. 31–49. Однако Шмид подозревает, что дружбу Энгельхарда и Дитриха определяют гомосексуальные наклонности, поскольку первому приходится пожертвовать своей половой зрелостью ради излечения второго. Другими словами, очень спорный тезис, что мужская дружба возможна толь-

ко при условии, если оба партнера отрекаются от своей сексуальности, чтобы избежать искушения гомосексуальным влечением.

⁶ Clifton N. The Function of Childhood... P. 55.

⁷ Заметим: английский перевод предлагает иногда далекие от французского оригинала варианты. Книга Арьеса переведена также на немецкий (*Geschichte der Kindheit* / Übers. von Hartmut von Hentig. München: Hanser, 1975, цит. по изд. 1980 г.), на японский (*Kodomo no tanjo ann rejimuki no kodomoto kazoku seikatsu* / Transl Mitsonobu Sugiyama, Emiko Sugiyama. Tokyo: Miso-zushobo, 1980), на итальянский (*Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* / Transl M. Gazin. Bari: Editori Laterza, 1981; Rome: Laterza, 1994), на испанский (*El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* / Transl N.G. Guadilla. Madrid: Taurus, 1988) и на другие языки.

⁸ Aries Ph. Centuries of Childhood: A Social History of Family Life / Transl R. Baldick. N.Y.: Alfred A. Knopf, 1962. P. 412: «Теперь было принято, что ребенок не готов к жизни, что ему надо пройти через специальное обхождение, своего рода карантин, перед тем, как его можно будет допустить присоединиться ко взрослым» [переведено с английского варианта; ср. отличающийся от него опубликованный русский перевод: Екатеринбург, 1999. С. 409].

⁹ История эмоций продолжает быть исследовательским полем, не очень-то обсуждаемым современной наукой; см.: *Emotionalität: Zur Geschichte der Gefühle* / Hrsg. C. Benthien, A. Fleig, I. Kasten. Cologne; Weimar; Vienna: Böhlau, 2000; о концепте «гнев» см.: *Anger's Past: The Social Uses of an Emotion in the Middle Ages* / Ed. by B.H. Rosenwein. Ithaca; L.: Cornell UP, 1998 и более новую публикацию: *Codierungen von Emotionen im Mittelalter* / Hrsg. von C. S. Jaeger, I. Kasten, H. Haufe, A. Sieber. Berlin; N.Y.: de Gruyter, 2003, в которой обсуждаются многие работы по истории гнева, в том числе и Барбары Розенвайн.

¹⁰ В таком авторитетном и популярном издании, претендующем на роль источника исторической информации для широкого читателя, как «Мир Средневековья», тема частной жизни средневекового человека, в том числе и его детства, полностью проигнорирована (*The Medieval World* / Ed. by P. Linehan, J.L. Nelson. L.; N.Y.: Routledge, 2001, в обложке 2003). Шарль де ла Ронсьер в «Истории частной жизни» дает немного комментариев по данной теме, но ограничивается позднесредневековыми примерами из тосканского общества (*La Roncière Ch.de. Tuscan Notables on the Eve of the Renaissance // Revelations of the Medieval World* / Ed. G. Duby, transl A. Goldhanuner. Cambridge; MA-L.: The Belknap Press of Harvard UP, 1988 [A History of Private Life. Vol. II]. P. 157–310, здесь P. 220–224, 274–278). И более ранний пример – во многих отношениях замечательная работа Морриса Бишопа «Средние века» (*Bishop M. The Middle Ages*. N.Y.: American Heritage Press, 1970). Однако в

ней он, затрагивая часто вопросы брачных отношений, совсем не коснулся детства в Средние века.

¹¹ *Shorter E.* The Making of the Modern Family. N.Y.: Basic Books, 1975; *Stone L.* The Family, Sex, and Marriage in England, 1500–1800. N.Y.: Harper & Row, 1977.

¹² *Sanders V.* Childhood and Life Writing // Encyclopedia of Life Writing: Autobiographical and Biographical Forms / Ed. M. Jolly. Vol. 1. L.; Chicago: Fitzroy Dearborn, 2001. P. 203–204, здесь 203. Столь же поверхностно подходит и Николь Клифтон, цитирующая в статье для данного тома лишь несколько ярких примеров. См. также краткую, но с хорошим обзором статью Елизаветы Петровской: *Petroff E.A.* Childhood and Child-Rearing in the Middle Ages // Women in the Middle Ages: An Encyclopedia / Ed. by K.M. Wilson, N. Margolis. Westport; CT-L.: Greenwood Press, 2004. P. 170–179.

¹³ Собрание неплохих исследований средневекового детства и семьи см. в подготовленном Кэрл Ниил томе «Средневековые семьи: брачность, домашнее хозяйство и дети» (*Neel C.*, ed. Medieval Families: Perspectives on Marriage, Household, and Children. Toronto; Buffalo; L.: UP of Toronto, 2004).

¹⁴ См., например: *Trommsdorf G.* Kindheit im Kulturvergleich // Handbuch der Kindheit / Hrsg. von M. Marketka und B. Nauck. Neuwied: Luchterhand, 1993. S. 45–65, здесь P. 56; *Neumann K.* Zum Wandel der Kindheit vom Ausgang des Mittelalters bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts // Ibid. S. 191–205, здесь S. 193. Оба указанных автора в целом согласны с Арьесом, хотя и стараются смотреть на вопрос чуть иначе, исходя из доступного им материала. Троммсдорф заходит весьма далеко, применяя находки Арьеса к ситуации в третьем мире в наше время, претендуя на то, что там дети имеют лишь экономическую ценность. Таким же образом Рихард ван Дельмен считает, что по сравнению с сегодняшним днем единой и ясной концепции детства не было до раннего Нового времени и что концепт этого этапа человеческой жизни как отдельного от других впервые был додуман и сформулирован как понятие лишь в XVIII в. (*Dulmen R. van.* Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit. Bd. 1: Das Haus und seine Menschen, 16–18 Jahrhundert. München: Beck, 1990. S. 80).

¹⁵ Статистику см., к примеру, на следующих сайтах: <http://www.jimhopper.com/abstats/#official-us>; <http://www.prevent-abuse-now.com/stats.htm>; <http://www.dggkv.de/> (последний раз эти сайты просмотрены 14.03.2005).

¹⁶ *Hanawalt B.A.* The Child in the Middle Ages and the Renaissance // Beyond the Century of the Child: Cultural History and Developmental Psychology / Ed. by W. Koops, M. Zuckerman. Philadelphia: UP of Pennsylvania, 2003. P. 21–42, здесь P. 41.

¹⁷ *Grabmayer J.* Europa im späten Mittelalter 1250–1500: Eine Kultur- und Mentalitätsgeschichte. Darmstadt: Primus, 2004. S. 121.

¹⁸ *Kuhn T.S.* The Structure of Scientific Revolutions (1962). 2d. ed. Chicago; L.: UP of Chicago, 1970. P. 169. Рус. пер. 1975.

¹⁹ *Kuhn T.S.* The Structure... P. 145. (Рус. пер. 1975 г.: «Проверка является составной частью конкурентной борьбы между двумя соперничающими парадигмами за то, чтобы завоевать расположение научного сообщества» [*Кун Т.* Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. М.: Прогресс, 1975. 2-е изд. 1977; http://www.krotov.info/lib_sec/11_k/kun/tomas_12.html – Примеч. ред.]).

²⁰ *Kuhn T.S.* The Structure... P. 147: «Много смысла в том, чтобы вопрошать, какая из двух действующих и соперничающих теорий лучше объясняет факты».

²¹ Ibid. P. 152.

²² Ibid. P. 183–184.

²³ Одним из наиболее важных и сильных ее аспектов было переживание «страха». См.: *Dinzelbacher P.* Angst im Mittelalter: Teufels-, Todes- und Gotteserfahrung: Mentalitätsgeschichte und Ikonographie. Paderborn: Schöningh, 1996; другой властной эмоцией была любовь, см.: *Jaeger C.S.* Ennobling Love: In Search of a Lost Sensibility. Philadelphia: UP of Pennsylvania, 1999. Об истории эмоций с точки зрения истории философии см.: *Emotions and Choice from Boethius to Descartes* / Ed. by H. Lagerlund, M. Yrjönsuuri. Dordrecht-Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, 2002; одна из самых последних публикаций: *Codierungen von Emotionen im Mittelalter...* 2003.

²⁴ *Anger's Past: The Social Uses of an Emotion ...*; *Caciola N.* Discerning Spirits: Divine and Demonic Possession in the Middle Ages. Ithaca; L.: Cornell UP, 2003; *Dinzelbacher P.* Europa im Hochmittelalter: 1050–1250. Eine Kultur- und Mentalitaetsgeschichte. Darmstadt: Primus, 2003. S. 136–139; *Verdon J.* Night in the Middle Ages / Transl G. Holoch. Notre Dame, IN: UP of Notre Dame, 2002. Исследовательский доклад по истории менталитета см.: *Goetz H.-W.* Moderne Mediaevistik: Stand und Perspektiven der Mittelalterforschung. Darmstadt: Primus Verlag, 1999. S. 276–287.

²⁵ *Medieval Families: Perspectives on Marriage, Household, and Children* / Ed. C. Neel, 2004; *Sheehan M. M.* Marriage, Family, and Law in Medieval Europe: Collected Studies / Ed. J.K. Farge. Toronto-Buffalo: UP of Toronto, 1996; *Schnell R.* Sexualität und Emotionalität in der vormodernen Ehe. Cologne: Böhlau, 2002.

²⁶ *Mitchell L.E.* Portraits of Medieval Women: Family, Marriage, and Politics in England 1225–1350. N.Y.: Palgrave, 2003. P. 5. Она также поднимает самый близкий к теме вопрос: «Можем ли мы отрицать, что отношения людей Средневековья к самим себе были менее сложны? Браки заключались по различ-

ным соображениям... Мужья оплакивали смерть жен и наоборот... Есть ли какие-то различия с теми эмоциональными проблемами, что мучают нас сегодня?» (Р. 5). Подобные вопросы могут и должны быть задаваемы относительно связи взрослых и детей в эпоху Средневековья.

²⁷ *Ariès Ph. Centuries...* P. 33–34.

²⁸ *Ibid.* P. 38.

²⁹ *Ibid.* P. 39.

³⁰ *Huizinga J. The Waning of the Middle Ages. A Study of the Forms of Life, Thought and Art in France and the Netherlands in the XIVth and XVth Centuries* (1924). Garden City. N.Y.: Doubleday, 1954. P. 9. Рус. пер. с нидерл. Д. Сильвестрова. М.: Наука, 1988.

³¹ *LePan D. The Cognitive Revolution in Western Culture. Vol. 1: The Birth of Expectations.* Houndmills; Basingstoke; L.: Macmillan, 1989. P. 164–170.

³² *Shahar Sh. Childhood in the Middle Ages.* L.; N.Y.: Routledge, 1990. P. 3.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.* P. 96.

³⁵ См., помимо всего: *Pollock L.A. Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900.* Cambridge: CUP, 1983; *A Lasting Relationship: Parents and Children Over Three Centuries* / Comp. L.A. Pollock. Hanover, NH: UP of New England, 1983.

³⁶ *Shahar Sh. Childhood...* P. 256; детальное обсуждение Песни Хильдебранда с точки зрения коммуникативистики см.: *Classen A. Verzweiflung und Hoffnung: Die Suche nach der kommunikativen Gemeinschaft in der deutschen Literatur des Mittelalters.* Frankfurt a / M.; Berlin: Peter Lang, 2002. S. 1–52.

³⁷ *Shahar Sh. Childhood...* P. 256; в недавней публикации Р.Х. Блох проводит всесторонний анализ произведений этой поэтессы, но он совсем не останавливается на проблематике детства, фокусируясь на значимости принятых ею речевых формул и т. п. См.: *Bloch R.H. The Anonymous Marie de France.* Chicago; L.: UP of Chicago, 2003. P. 76–79.

³⁸ Достаточно свежий подход к изучению эмоций в Средние века см.: *Emotions and Sensibilities in the Middle Ages* / Ed. by C. St. Jaeger and I. Kasten. Berlin; N.Y.: de Gruyter, 2003.

³⁹ *Dinzelbacher P. Individuum/Familie/Gesellschaft: Mittelalter // Europäische Mentalitätsgeschichte: Hauptthemen in Einzeldarstellungen* / Hrsg. P. Dinzelbacher. Stuttgart: Kröner, 1993. S. 18–38; *Idem. Europa im Hochmittelalter: 1050–1250. Eine Kultur- und Mentalitätsgeschichte.* Darmstadt: Primus Verlag, 2003. S. 136–139.

⁴⁰ *Schultz J.A. The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages, 1100–1350.* Philadelphia: UP of Pennsylvania, 1995. P. 14.

⁴¹ *Ibid.* P. 265.

⁴² Ibid. P. 265–266; критику его позиции со стороны историков см.: Hanawalt B.A. Medievalists and the Study of Childhood // *Speculum*. 2002. 77. 2. P. 440–460, здесь P. 444.

⁴³ Baumgarten E. Mothers and Children: Jewish Family Life in Medieval Europe. Princeton: Princeton UP, 2004; обширную рецензию см.: Lipton S. The Medieval Review. 2005. Jan. 25. Доступна онлайн; см. также: Marcus I. Rituals of Childhood: Jewish Acculturation in Medieval Europe. New Haven, CT: Yale UP, 1996.

⁴⁴ Обсуждение фигуры Персеваля у Кретьена де Труа в «Повести о Граале» см.: Schwartz D.B. «A la guise de Gales l'atorna»: Maternal Influence in Chrétien's *Conte du Graal* // *Essays in Medieval Studies* / Ed. by N. Clifton. 1995. Vol. 12. Цит. по интернет-версии: <http://www.luc.edu/publications/medieval/vol12/schwartz.html> (последнее посещение 14.03.2005).

⁴⁵ Wolfram von Eschenbach. Parzival. Studienausgabe. Mittelhochdeutscher Text nach der sechsten Ausg. von K. Lachmann. Übers. von P. Knecht. Einf. zum Text von B. Schirok. Berlin; N.Y.: de Gruyter, 1998. S. 121; англ. пер. см. по изд.: Wolfram von Eschenbach. Parzival / Ed. A. Lefevere. N.Y.: Continuum, 1991. P. 21. Рус. пер. с нем. Л. Гинзбурга. М.: Худож. лит., 1974.

⁴⁶ Об изучении системы родства и семейных структур в другом большом эпосе Вольфрама, «Виллегальме», см.: Stevens S. Family in Wolfram von Eschenbach's Willehalm: *mîner mâge triwe ist mir wol kuont*. N.Y.; Washington; D.C. et al.: Peter Lang, 1997. См. также: Young C. Obie und Obilot: Zur Kultur und Natur der Kindheit in Wolframs Parzival // *Natur und Kultur in der deutschen Literatur des Mittelalters* / Hrsg. von A. Robertshaw und G. Wolf. Tübingen: Niemeyer, 1999. S. 243–252. Он колко подмечает, что «детский нрав маленькой Обилот наглядно и непрерывно показан автором публике в его повышенной пластичности... Из дословного текста ее большой беседы с главным героем видно, что она не всегда определенно понимает то, что говорит. В общем и целом Обилот остается ребенком от начала и до конца сюжета».

⁴⁷ Wolfram von Eschenbach. Titurel / Hrsg., übers. und mit einem Stellenkommentar sowie einer Einführung versehen von H. Brackert und St. Fuchs-Jolie. Berlin; N.Y.: de Gruyter, 2003; англ. пер. см.: Wolfram von Eschenbach. Titurel and the Songs / Texts and Translation with Introduction, Notes and Comments by M.E. Gibbs and S.M. Johnson. N.Y.; L.: Garland, 1988. Я обсуждаю вопрос о детской любви в статье: Classen A. Wolframs von Eschenbach *Titurel*-Fragmente und Johans von Würzburg «Wilhelm von Österreich»: Höhepunkte der höfischen Minnereden // *Amsterdamer Beiträge zur älteren Germanistik*. 1993. 37. S. 75–102.

⁴⁸ Berriot F. Enfances et initiation du héros dans le roman français des XIIe et XIIIe siècles // *Autour de l'enfance*. Ed. E. Berriot-Salvadore et I. Pébay-Clottes. Biarritz: atlantica, 1999. P. 31–43.

⁴⁹ Le Conte de Floire et Blancheflor / Ed. Leclanche J.-L. P.: Librairie Honore Champion, 1980; англ. пер. см.: The Romance of Floire and Blanchefleur. A French Idyllic Poem of the Twelfth Century / Transl into English Verse by M.J. Hubert. Chapel Hill: UP of North Carolina, 1966. Рус. пер. А. Наймана: М.: Наука, 1985: «А та его растила в холе, / Оберегала чуть не боле, / Чем дочь, не зная, кто же ей / Из двух дороже и родней» (С. 41).

⁵⁰ Недавнее обсуждение этой стихотворной повести см. в работе: *Shutters L. Christian Love or Pagan Transgression? Marriage and Conversion in «Floire et Blancheflor» // Discourses on Love, Marriage, and Transgression in Medieval and Early Modern Literature / Ed. A. Classen. Tempe, AZ: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies, 2004. P. 85–108.*

⁵¹ Мы только начинаем, однако, осознать существование в Средние века значительного корпуса особой детской литературы. См.: *Medieval Literature for Children / Ed. by D. T. Kline. N.Y.; L.: Routledge, 2003.*

⁵² *Brinker-von der Heyde C. Familienmodelle in mittelalterlicher Literatur: ein Überblick // Brinker-von der Heyde C., Scheuer H. (Hrsg.) Familienmuster... S. 13–30.* Применяемый автором структуралистский подход не дает ей заметить важность отношений между взрослыми и детьми в изучаемых источниках.

⁵³ *Feros Ruys J. Playing Alterity: Heloise, Rhetoric, and Memoria // Maistresse of My Wit: Medieval Women, Modern Scholars / Ed. by L. D'Arcens and J. Feros Ruys. Turnhout: Brepols, 2004. P. 211–243, здесь P. 230–231.*

⁵⁴ *Deist R. Gender and Power: Councillors and their Masters in Antiquity and Medieval Courtly Romance. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2003. P. 48–84; Sterling-Hellenbrand A. Topographies of Gender in Middle High German Arthurian Romance. N.Y.; L.: Garland, 2001. P. 17–23, 41–84.*

⁵⁵ *Gottfried von Strassburg / Tristan. Nach dem Text von Friedrich Ranke neu herausgegeben, ins Neuhochdeutsche übersetzt, mit einem Stellenkommentar und einem Nachwort von R. Krohn. Stuttgart: Reclam, 1980; англ. пер. см.: Gottfried von Strassburg. Tristan / Transl entire for the first time. With the surviving fragments of the Tristan of Thomas. With an Introduction by A.T. Hatto. L.: Penguin, 1967 (1st ed. 1962). P. 72. Рус. пер. со средневерхненем. К.П. Богатырева строк 16679–18017 см.: *Готфрид Страсбургский. Тристан // Легенда о Тристане и Изольде. М.: Наука, 1976.**

⁵⁶ *Der arme Heinrich / Hrsg. von H. Paul (1882). 16., neu bearbeitete Aufl. besorgt von Kurt Gärtner. Tübingen: Niemeyer, 1996; англ. пер. см.: Erotic and Love in the Middle Ages / Ed. A. Classen. 1st ed. 1994. 5th ed. N.Y.: Forbes, 2004. Рус. пер. Л. Гинзбурга в: *Средневековый роман и повесть. М.: Худож. лит., 1974; Немецкие поэты в биографиях и образцах / Подъ ред. Н.В. Гербея. СПб., 1877.**

⁵⁷ О несколько ином прочтении, опирающемся на спиритуальный символизм, согласно которому девушка репрезентирует душу Генриха, см.: Classen A. Herz und Seele in Hartmanns von Aue «Der arme Heinrich». Der mittelalterliche Dichter als Psychologe? // Mediaevistik. 2003. 14. S. 7–30; современное религиозное прочтение см.: Duckworth D. Heinrich and the Power of Love in Hartmann's Poem // Ibid. P. 31–82. (Пренебрежение «детской темой» в средневековых текстах, как мы видим, характерно не только для ряда исследователей, но и для отечественной переводческой традиции, убирающей «детское»; такое явление отражает, вероятно, более широкое пренебрежение темой детства как равноправной другим темой для литературы, литературоведения, историко-культурных и других исследований; мы, однако, не беремся судить, насколько данный факт связан с зафиксированными общекультурными представлениями о низкой «цене детства» в системе ценностей, сохранявшейся в нашей культуре до самого последнего времени. – *Примеч. ред.*)

⁵⁸ Интересное сопоставление сказания Гартмана с агиографическими текстами см. в статье: Tinsley D.F. Reflections of Childhood in Medieval Hagiographical Writing: The Case of Hartmann von Aue's «Der arme Heinrich» // Classen A., ed. Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality. Berlin: Walter de Gruyter, 2005. P. 229–246.

⁵⁹ Medieval Mothering / Ed. J.C. Parsons and B. Wheeler. 1st ed. 1996. N.Y.; L.: Routledge, 1999.

⁶⁰ См.: Membrives E.P. Mutterliebe aus weiblicher Perspektive: Zur Bedeutung von Affektivitaet in Frau Avas «Leben Jesu» // Classen A., ed. Childhood in the Middle Ages and the Renaissance... P. 87–104; Ruys J.F. Peter Abelard's «Carmen ad Astralabium» and Medieval Parent-Child Didactic Texts: The Evidence for Parent-Child Relationships in the Middle Ages // Ibid. P. 203–228. Оба автора подтверждают, что средневековые матери определенно выражали по отношению к своим детям глубокую любовь. Такая любовь явно зафиксирована в относящихся к теме литературных источниках. См. также: Atkinson C.W. The Oldest Vocation: Christian Motherhood in the Middle Ages. Ithaca; L.: Cornell UP, 1991.

⁶¹ Хороший обзор послеарьесовских штудий сделан Матиасом Бэром: Beer M. Eltern und Kinder des späten Mittelalters in ihren Briefen: Familienleben in der Stadt des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit mit besonderer Berücksichtigung Nürnbergs (1400–1550). Nuremberg: Stadtsarchiv Nürnberg, 1990. S. 12–22.

⁶² Неплохой противоположный пример: Alexandre-Bidon D., Lett D. Children in the Middle Ages: Firth–Fifteenth Centuries / Pref. by P. Riché. Transl by J. Gladding. 1st ed. 1997. Notre Dame: UP of Notre Dame, 1999.

⁶³ *Ruys J.F.* Playing Alterity... 2004. P. 213.

⁶⁴ *Wilson A.* The Infancy of the History of Childhood: an Appraisal of Philippe Ariès // *History and Theory*. 1980. 19. P. 132–153; *Winter M.* Kindheit und Jugend im Mittelalter. Freiburg: HochschulVerlag, 1984; *Patterson L.* L'enfant dans la littérature occitane avant 1230 // *Cahiers de Civilisation Médiévale*. 1989. 32. P. 233–245; *Peters U.* Familienhistorie als neues Paradigma der mittelalterlichen Literaturgeschichte // *Modernes Mittelalter: Neue Bilder einer populären Epoche*. Hrsg. von Joachim Heinze. Frankfurt a/M.: Insel, 1994. S. 134–162.

⁶⁵ *Finucane R.C.* The Rescue of the Innocents: Endangered Children in Medieval Miracles. 1st ed. 1997. N.Y.: St. Martin's Press, 2000. P. 10; см. также: *Schuh B.* «Jenseitigkeit in diesseitigen Formen»: sozial- und mentalitätsgeschichtliche Aspekte spätmittelalterlicher Mirakelberichte. Graz: Leykam, 1989. S. 105.

⁶⁶ Статьи в «Emotions and Sensibilities in the Middle Ages» изучают проявления гнева, ярости, страха смерти, горечи и фрустрации, печали, бешенства, желания, ненадежности, но никто не занялся чувствами взрослых в отношении детей.

⁶⁷ *McLaughlin M.M.* Survivors and Surrogates: Children and OParents from the Ninth to the Thirteenth Centuries // *The History of Childhood* / Ed. by L. deMause. N.Y.: Psychohistory Press, 1974. P. 101–181, здесь P. 130.

⁶⁸ *Finucane R.C.* The Rescue... P. 158.

⁶⁹ *Crawford S.* Childhood in Anglo-Saxon England. Thrupp, Stroud, Gloucestershire: Sutton Publishing, 1999. P. XVII.

⁷⁰ *Etter H.F., Schneider J.E.* Zur Stellung von Kind und Frau im Frühmittelalter. Eine archäologische-anthropologische Synthese // *Zeitschrift für schweizerische Archäologie und Kunstgeschichte*. 1982. 39. S. 48–57; *Götz H.-W.* Life in the Middle Ages from the Seventh to the Thirteenth Century / Transl. A. Wimmer, ed. S. Rowen. 1st ed. 1986. Notre Dame; L.: UP of Notre Dame, 1993. P. 54.

⁷¹ *DeMause L.* The Evolution of Parent-Child Relationships as a Factor in History // *DeMause L.* ed. *The History of Childhood...* P. 1–71; *Shorter E.* The Making of the Modern Family. L.: Collins, 1976; *Richard Lyman.* Barbarism and Religion: Late Roman and Early Medieval Childhood // *DeMause L.*, ed. *The History of Childhood...* P. 75–100; *Firestone S.* The Dialectic of Sex: the Case for Feminist Revolution. L.: Cape, 1971.

⁷² On the Properties of Things: John Trevisa's Translation of Bartholomaeus Anglicus *De Proprietatibus Rerum*. A Critical Text / Ed. M.C. Seymour et al. Oxford: Clarendon Press, 1975. Vol. 1. P. 300. См. также: *Seymour M.C. et al.* Bartholomaeus Anglicus and His Encyclopedia. Aldershot; Hampshire; Brookfield; VT: Variorum, 1992. Обсуждение рукописной традиции текста энциклопедии и ее распространения см.: *Meyer H.* Die Enzyklopädie des Bartholo-

maeus Anglicus: Untersuchungen zur Überlieferungs- und Rezeptionsgeschichte von «De Proprietatibus Rerum». München: Wilhelm Funk, 2000. S. 379–381 (о Треви́зе).

⁷³ *Crawford S.* Childhood... P. 45. (См. также: *Baeck H.* The synonyms for «child», «boy», «girl» in Old English: an etymological-semasiological investigation. Lund: Gleerup, 1934. – примеч. ред.)

⁷⁴ *Crawford S.* Childhood... P. 101.

⁷⁵ Ibid. P. 117, 116.

⁷⁶ King Alfred's Anglo-Saxon Version of Boethius De Consolatione Philosophiae, with a Literal English Translation, Notes, and Glossary, by S. Fox. 1st ed. 1864. N.Y.: AMS Press, 1970. P. 31; см. также: *Crawford S.* Childhood... P. 117, хотя она не дает сноски к своей немного отличной от другого издания цитате.

⁷⁷ *McDonald W.C.* «Too softy a gift of treasure»: A Reading of the Old High German Hildebrandslied // Euphoriön. 1984. 78. P. 1–16.

⁷⁸ Althochdeutsche Literatur: Eine Textauswahl mit Übertragungen / Hrsg. von H.D. Schlosser. B.: Schmidt, 1998. S. 60–63.

⁷⁹ Quellen zur Alltagsgeschichte im Früh- und Hochmittelalter / Ausgewählt und übersetzt von U. Nonn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003. S. 104.

⁸⁰ Ibid. S. 106.

⁸¹ Ibid. S. 110.

⁸² Ibid. S. 110.

⁸³ Queenship and Sanctity: The Lives of Mathilda and the Epitaph of Adelheid / Transl. with an introduction and notes by S. Gilsdorf. Washington, D.C.: The Catholic Univ. of America Press, 2004. P. 110.

⁸⁴ Ibid. P. 115. Эта сцена может быть, как предполагает Джилсдорф, единственным примером безумно любящей бабушки в сакральной биографии средневекового святого (P. 52).

⁸⁵ The Babes Book. The Bokes of Nurture of Hugh Rhodes and Jihn Russell / Ed. by F.J. Furnivall. L.: Truebner, 1868. P. 16–25.

⁸⁶ Для дальнейшей информации по данной теме см.: *Jambeck K.K.* The «Tretiz» of Walter of Bibbesworth: Cultivating the Vernacular // A. Classen, ed. Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality. Berlin: Walter de Gruyter, 2005. P. 159–184.

⁸⁷ *Hartmann M.* Aufbruch ins Mittelalter: Die Zeit der Merowinger. Darmstadt: Primus Verlag, 2003. S. 120–124; на подобное же жалуется и Дж.М. Картер: *Carter J.M.* Medieval Games: Sports and Recreation in Feudal Society. N.Y.; Westport; CT; L.: Greenwood Press, 1992. P. 25.

⁸⁸ *Kline D.T.* Irascible Children in Hrotsvit's «Sapientia» // Hrotsvit of Gandersheim: Contexts, Identities, Affinities, and Performances / Ed. by Ph.R. Brown,

L.A. McMillin, K.M. Wilson. Toronto; Buffalo, L.: UP of Toronto, 2004. P. 77–95, здесь P. 91.

⁸⁹ *Schwob A.* Oswald von Wolkenstein. 1. Aufl. 1977. 3. Aufl. Bozen: Athesia, 1982; *Joschko D.* Oswald von Wolkenstein: Eine Monographie zu Person, Werk und Forschungsgeschichte. Göppingen: Kümmerle, 1985; очерк о данной фигуре на английском языке см.: *Classen A.* Oswald von Wolkenstein (1376/77–1445) // Literary Encyclopedia, Internet-version 2004, <http://www.litencyc.com/php/people.php?rec=true&UID=5559> (последний просмотр 14.03.2005).

⁹⁰ Die Lieder Oswalds von Wolkenstein / Unter Mitwirkung von W. Weiss und N. Wolf, hsg. von K.K. Klein. Musikanhang von W. Salmen. 1. Aufl. 1962. 3., neubearbeitete und erweiterte Auflage von H. Moser, N.R. Wolf und N. Wolf. Tübingen: Niemeyer, 1987; далее при цитировании используется аббревиатура Kl 44. Текст рассматриваемого стихотворения доступен онлайн: <http://www.janthor.com/Geo/barbarei.html> (последнее посещение 21.05.2010).

⁹¹ *Robertshaw A.* Oswald von Wolkenstein: The Myth and the Man. Göppingen: Kümmerle, 1977. S. 107–108. Проблема в том, что данный автор пытается в своей трактовке извинить Освальда за его направленность на домашнее насилие и жестокое обращение с детьми, не воспринимая явную стилизацию его попыток надрать детям задницы по законам литературного жанра.

⁹² Еще раз это продемонстрировано в работе: *Hartmann S.* Oswald von Wolkenstein et la Méditerranée Espace de vie, espace de poésie // Jahrbuch der Oswald von Wolkenstein Gesellschaft. 1994/1995. 8. S. 289–320.

⁹³ *Lienert E.* Bilder von Kindheit bei Oswald von Wolkenstein // Jahrbuch der Oswald von Wolkenstein Gesellschaft. 1996/1997. 9. S. 111–120.

⁹⁴ *Grabmeyer J.* Europa im spaeten Mittelalter... S. 119–121.

⁹⁵ Следовало бы поправить Линерт (*Lienert E.* Bilder... S. 120) в ее утверждении, что дети никогда не изображаются в средневековых и ранненовоявропейских немецких литературных текстах ради самих себя и что их появление там и портреты исключительно функциональны. История ментальностей дает нам возможность увидеть даже в аллегорических текстах выраженное именно к детям отношение. В качестве примера можно привести текст немецкого поэта конца XIII в. Александра Вилде «Земляничная песнь» (*Der Wilde Alexander*. Hie vor dô wir kinder wâren), в котором ярко использованы образы детства вместе с образами юности и ранней взрослости. См.: Deutsche Literdichter des 13. Jahrhunderts / Hrsg. C. von Kraus. Bd. 1: Text. 2. Aufl., bearb. von G. Kornrumpf. Tübingen: Niemeyer, 1978. S. 12–13. Желая выразить религиозные идеи, Александр исходил из концепта детства и безошибочно изобразил реальные особенности детского поведения, их неведение относительно всех сложностей окружающего мира. Ср.: *Schindler M.S.* Structure and Allegory in Der Wilde Alexander's 'Hie vor dô wir kinder wâren' // The German Quarterly,

XLVI, 1, 1973. P. 1–11 (там же приведен полный текст «Земляничной песни», доступен онлайн: <http://www.jstor.org/pss/404187>).

⁹⁶ *La Roncière C. de. Tuscan Notables on the Eve of the Renaissance // A History of Private Life. Vol. II: Revelations of the Medieval World / Ed. G. Duby, transl. by A. Goldhammer. Cambridge; MA; L.: The Belknap Press of Harvard UP, 1988. P. 157–310, здесь P. 275.* Удивительно, что де Ла Ронсьер никак не упоминает общие дебаты, порожденные Арьесом, так же как и общие подходы к частному пространству и истории частной жизни; это общая черта всего посвященного Средневековью тома.

⁹⁷ *La Roncière C. de. Tuscan Notables...* P. 276. Можно наблюдать подобную же «наивность» и деконтекстуализацию, не говоря уже об игнорировании теоретических подходов к проблеме, в опубликованной там же работе D. Régnier-Bohler «Imagining the Self» (P. 311–394), в которой кратко упомянута глубокая любовь короля Марка к Тристану у Готфрида фон Страсбургского в его «Тристане» в качестве свидетельства нежнейших отношений взрослых и детей в малой и большой средневековой семье (P. 338).

⁹⁸ *Guillaume de Palerne: An English Translation of the 12th Century French Verse Romance / Transl and ed. by L.A. Scuduto. Jefferson; NC; L.: McFarland, 2004. Ll. 125–134.*

⁹⁹ *Beer M. Eltern und Kinder des späten Mittelalters...* S. 28. Он подчеркивает, что определяющим вопросом является не тот, была любовь или не было любви в этих отношениях, а тот, как, в какой форме она манифестировалась, в какое время, в каких социальных классах особенно и как.

¹⁰⁰ Балтимор, Walters Art Gallery, W. 442A. *Smeyers M. Fleinish Miniatures from the 8th to the mid-16th Century: The Medieval World on Parchment.* Leuven: Uitgeverij Davidsfonds, 1999. Ch. 8. P. 431. P. 17.

¹⁰¹ *Henish B.A. The Medieval Calendar Year.* University Park: Pennsylvania State UP, 1999. P. 158–159.

¹⁰² *Kecks R.G. Madonna und Kind: Das häusliche Andachtsbild im Florenz des 15. Jahrhunderts.* B.: Gebr. Mann Verlag, 1988. S. 53. Показательно, что многие средневековые художники, как оказывается, отнюдь не избегали изображать беременную Мадонну, демонстрируя, что даже такая биологическая стадия до разрешения от бремени Божественным Младенцем вызывала у них большой интерес. См.: *Lechner G.M. Maria Gravida: Zum Schwangerschaftsmotiv in der bildenden Kunst.* München; Zürich: Schnell & Steiner, 1981.

¹⁰³ Превосходным примером может служить «Мадонна с ребенком» Бернардино Луини (до 1532, Варшавский национальный музей); о других работах Луини (ок. 1480–1532) см.: *Sacro e profane nella pittura di Bernardino Luini / A cura di Piero Chiara, Gian Alberto Dell'Acqua et al.* Luino: Civico istituto di cultura popolare, 1975. № 109, 113, 114, 115.

¹⁰⁴ Иллюстрации см.: *Kecks R.* *Madonna und Kind...* Plates 34–73. Особенно скульптуру флорентийского автора, изображающую медитативно склонившегося на грудь Мадонны Инсуса-ребенка, ил. 54.

¹⁰⁵ *Ibid.* Fig. 57.

¹⁰⁶ Bernardino Luini and Renaissance Painting in Milan. The Frescoes of San Maurizio at Monastero Maggiore / Ed. by S. Bandera and M. T. Fiorio. Milan: Skira, 2000. P. 265, no. 35a.

¹⁰⁷ *Ibid.* P. 269, no. 35b.

¹⁰⁸ *Atkinson C.W.* *The Oldest Vocation...* P. 137; см. также: *Medieval Mothering* / Ed. J. Carmi Parsons and B. Wheeler. 1st ed. 1996. N.Y.; L.: Routledge, 1999.

¹⁰⁹ *Arnold K.* *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance: Beiträge und Texte zur Geschichte der Kindheit.* Paderborn: Schöningh, 1980. S. 60.

¹¹⁰ *Fussesbrunne K. von.* *Die Kindheit Jesu / Kritische Ausgabe von H. Fromm und K. Grubmueller.* B.; N.Y.: de Gruyter, 1973.

¹¹¹ *Vorwinden N.* *Die Heilige Familie in einigen Leben-Jesu-Dichtungen des 13. Jahrhunderts. Zum intendierten Publikum im deutschen und niederländischen Sprachraum // Qeeste jaargang.* 1997. 4. 1. S. 27–41.

¹¹² *McLaughlin M.* *Survivors and Surrogates...* P. 133; см. также: *Górecka M.* *Das Bild Mariens in der deutschen Mystik des Mittelalters.* Bern; B., et.al.: Peter Lang, 1999. S. 299–334.

¹¹³ *Johnson G.A.* *Beautiful Brides and Model Mothers: The Devotional and Talismanic Functions of Early Modern Marian Reliefs // The Material Culture of Sex, Procreation and Marriage in Premodern Europe / Ed. by A.L. McClanan and K. Rosoff Encarnación.* N.Y.: Palgrave, 2002. P. 135–161, здесь P. 138; *Ruh K.* *Geschichte der abendländischen Mystik.* Bd. 2: *Frauenmystik und Franziskanische Mystik der Frühzeit.* München: Beck, 1993. S. 439–441; *Ragusa I., Green R.B., eds.* *Meditations on the Life of Christ: An Illustrated Manuscript of the Fourteenth Century.* Princeton; NJ: Princeton UP, 1961; *Hale R.* *Imitatio Mariae: Motherhood Motifs in Devotional Memoirs // Medieval German Literature. Proceedings from the 23rd International Congress on Medieval Studies Kalamazoo, Michigan, May 5–8, 1988 / Ed. A. Classen.* Göttingen: Kümmerle, 1989. P. 129–145.

¹¹⁴ *Meditations on the Life of Christ...* P. 87–88.

¹¹⁵ *Hale R.D.* *Imitatio Mariae: Motherhood Motifs in Late Medieval German Spirituality.* PhD. dissertation. Cambridge, MA, 1992. P. 55; *Idem.* *Imitatio Mariae...*; *Idem.* *Understanding Christianity: Origins, Beliefs, Practices, Holy Texts, Sacred Places.* L.: Duncan Baird, 2004; см. также: *Bynum C.W.* *Jesus as Mother: Studies in the Spirituality of the High Middle Ages.* Berkeley: UP of California, 1984.

¹¹⁶ Детальный разбор данной сцены см. в интересной работе о Frau Ava, выполненной Евой Патрой Мембривес (*Membrives E.P.* *Mutterliebe aus weib-*

licher Perspektive: Zur Bedeutung von Affektivität in Frau Avas «Leben Jesu» // A. Classen, ed. *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality*. Berlin: Walter de Gruyter, 2005. P. 87–104). Английский перевод текста Фрай Авы см.: *Ava's New Testament Narratives: «When the Old Law Passed Away»* / Introduction, Transl., and Notes by J.A. Rushing, Jr. Kalamazoo. MI: Medieval Institute Publications, 2003. P. 77.

¹¹⁷ Sanctity and Motherhood: Essays on Holy Mothers in the Middle Ages / Ed. by A.B. Mulder-Bakker. N.Y.; L.: Garland, 1995; *Medieval Mothering* / Ed. J.C. Parsons and B. Wheeler. 1st ed. 1996. N.Y.; L.: Routledge, 1999.

¹¹⁸ *Marti S. Malen, Schreiben und Beten: Die spätmittelalterliche Handschriftenproduktion im Doppelkloster Engelberg*. Zürich: Zürich InterPublisher, 2002. S. 207–210. [В отличие от другого рода изображений, также характерных для данного времени, где Мария представлена с книгой (прежде всего молитвенником или Библией), в то время как младенцем Иисусом занимается одна или несколько служанок. См.: *Boesch H. Kinderleben in der deutschen Vergangenheit*. 2. Aufl. Jena: Diederich, 1924. – *Примеч. ред.*]

¹¹⁹ *Bynum C.W. Jesus as Mother: Studies in the Spirituality of the High Middle Ages*. Berkeley; Los Angeles; L.: UP of California, 1982. P. 132–133.

¹²⁰ *Riché P., Alexandre-Bidon D. L'enfant au moyen âge: état de la question* // *La petite enfance dans l'Europe médiévale et moderne* / Ed. R. Fossier. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1997. P. 7–29, здесь P. 12–13.

¹²¹ *Arnold K. Kind und Gesellschaft...* S. 64.

¹²² *Keller J.E., Grant Cash A. Daily Life Depicted in the Cantigas de Santa Maria*. Lexington: UP of Kentucky, 1998. P. 60–61.

¹²³ См.: *Membrives E.P. Mutterliebe...* P. 87–104.

¹²⁴ *Henish B.A. The Medieval Calendar Year*. University Park: Pennsylvania State UP, 1999. P. 141.

¹²⁵ *Arnold K. Kind und Gesellschaft...* S. 69.

¹²⁶ См. также каталог выставки «L'enfance au moyen âge» / Ed. P. Riché et D. Alexandre-Bidon. P.: Seuil, Bibliothèque Nationale de France, 1994; детальный обзор французской историографии см. в изд.: *Riché P., Alexandre-Bidon D. L'enfant au moyen âge...* P. 15–20.

¹²⁷ *Treffort C. Archéologie funéraire et histoire de la petite enfance: Quelques remarques à propos du haut moyen âge* // *La petite enfance dans l'Europe médiévale et moderne...* P. 93–107, здесь P. 107 («L'intégration des enfants (en tant que fidèles privilégiés) à l'espace des morts est également le signe d'une appartenance à un nouveau groupe social en cours de constitution»).

¹²⁸ *Die Franken: Wegbereiter Europas*. 5. bis 8. Jahrhundert: Katalog-Handbuch: In 2 T. / Hrsg. von A. Wiechzoreck, P. Périn, K. von Welck, W. Menghien. 1. Aufl. 1996. 2. Aufl. Mainz: Verlag P. von Zabern, 1997. Bd. 2.

S. 606; Cat. IV. 2, 15, 17. Благодарю Bjoern Kley (Берлин) за указание на данное издание.

¹²⁹ *Żołqđá-Strzelcyk D.* Dziecko w dawnej Polsce. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2002. Я благодарен автору этой книги за ее исследования и за предоставление мне перевода некоторых основных ее фрагментов. См. также: *Żołqđá-Strzelcyk D.* The Upbringing of Children in the Light of Old Polish Pedagogical Theory // *Acta Poloniae Historica*. 1999. 79. P. 23–36. Другой важной работой по истории детства в средневековой Польше является книга: *Delimata M.* Dziecko w Polsce Średniowiecznej. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2004.

¹³⁰ *Orme N.* Medieval Children. New Haven-L.: Yale UP, 2001. P. 2.

¹³¹ Положительную рецензию на «Средневековых детей» Орма см.: *Classen A.* // *Mediaevistik*. 2002. 15. S. 192–194; неожиданно негативную, весьма одностороннюю см.: *Schultz J.A.* // *Medievalia et Humanistica*. 2004. 30. P. 156–159; также см.: *Rosenthal J.T.* // *Journal of Social History*. 2003. 36:3, последний текст я использовал в интернет-версии: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2005/is_3_36/ai_99699507 (последнее посещение 14.03.2005).

¹³² См., к примеру, назидательный трактат в стихотворной форме, написанный Томазином фон Церкларом (*Thomasin von Zercläre*. *Der welsche Gast*. Bd.1: Einleitung, Überlieferung, Text, die Varianten des Prosavorworts / Hrsg. F.W. von Kries. Göppingen: Kümmerle, 1984. B. 1, S. 755–1790); множество отсылок к дидактической детской литературе содержится у Орма (*Medieval Children...* P. 242–246 и др.).

¹³³ См.: *Clifton N.* The Seven Sage of Rome, Children's Literature, and the Auchinleck Manuscript // A. Classen, ed. *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality* Berlin: Walter de Gruyter, 2005. P. 185–202.

¹³⁴ Новые идеи по поводу назидательных книг для детей в Средние века см.: *Clifton N.* The Seven Sage of Rome, Children's Literature...; *Jambeck K.K.* The «Tretiz» of Walter of Bibbesworth: Cultivating the Vernacular // Classen A., ed. *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance...* P. 159–184.

¹³⁵ *Orme N.* Medieval Children... P. 9.

¹³⁶ *Klika D.* Methodische Zugänge zur historischen Kindheitsforschung // *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* / Hrsg. B. Friebertshäuser und A. Prengel. Weinheim; München: Juventa, 1997. S. 298–308, здесь S. 298; *Hermesen E.* Aries' «Geschichte der Kindheit» in ihrer mentalitätsgeschichtlichen und psychohistorischen Problematik // *Psychogenetische Geschichte der Kindheit: Beiträge zur Psychohistorie der Eltern-Kind-Beziehung*. Hrsg. F. Nyssen und L. Janus. Giessen: Psychosozial-Verlag, 1997. S. 127–158; *Frenken R.* Kindheit und Autobiographie vom 14. bis 17. Jahrhundert:

Psychohistorische Rekonstruktionen: In 2 Bdn. Kiel: Oetker Verlag, 1999. Все трое указанных немецких ученых в своем стремлении отнестись критически к наследию Арбеса высказали ценные теоретические наблюдения, но они также и создали массу новых проблем вследствие их большей опоры на психологические концепты и гораздо меньшие познания в средневековых источниках и их контекстах, столь необходимых для понимания их возникновения и для разработки заявляемых данными авторами подходов.

¹³⁷ *Geldsetzer S.* Frauen auf Kreuzzügen: 1096–1291. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003. S. 167–168.

¹³⁸ См.: *Dorer C.* Why Did Lancelot Need an Education? // A. Classen, ed. *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance* P. 247–264.

¹³⁹ Wigamur / Ed. avec introduction et index par D. Buschinger. Göppingen: Kümmerle, 1987; рассмотрение комических аспектов данного текста см.: *Classen A.* Der unfreiwillig komische Held Wigamur. Strukturelle und thematische Untersuchungen zu einem spätmittelalterlichen Artus-Roman // *Euphorion*. 1993. 87. 2/3. S. 200–224; по поводу его источников см.: *Blamires D.* The Sources and Literary Structure of Wigamur // *Rothwell W., Barron W.R.J., Blamires D., Thorpe L., Reid T.B.W.* *Studies in Medieval Literature and Languages in Memory of Frederick Whitehead*. Manchester; N.Y.: Manchester UP, 1973. P. 27–46.

¹⁴⁰ Эта дикарка выражает столько же материнской любви к детям, как и мать Гренделя в «Беовульфе», см.: *Taylor K.P.* Beowulf 1259a: The Inherent Nobility of Grendel's Mother // *English Language Notes*. 1994. 31. 3. P. 13–25; о материнстве вообще см.: *Atkinson C.W.* The Oldest Vocation... (она также ссылается на мать Гренделя на стр. 82). Керол Доувер обсуждает подобный рассказ о взрослении ребенка у (приемной) матери в старофранцузском «Ланселоте» (*Dorer C.* Why Did Lancelot Need an Education?..).

¹⁴¹ Об отображении детства в «Парцифале» Вольфрама см.: *Green D.II.* The Young Parzival: Naming and Anonymity // *Interpretation und Edition deutscher Texte des Mittelalters: Festschrift für John Asher zum 60. Geburtstag* / Hrsg. von K. Smits, W. Besch, V. Lange. Berlin: Schmidt, 1981. S. 103–118.

¹⁴² *Meyer M.* Intertextuality in the Later Thirteenth Century: *Wigamur, Gauriel, Lohengrin* and the Fragments of Arthurian Romances // *The Arthur of the Germans: The Arthurian Legend in Medieval German and Dutch Literature* / Ed. by W.H. Jackson and S.A. Ranawake. Cardiff: UP of Wales, 2000. P. 98–114 дает хороший текстуальный свод, но без какого-либо комментария по поводу действий Вигамура в роли ребенка.

¹⁴³ Странно, что Дж. Шульц упоминает «Вигамура» походя, отмечая лишь его зависимость от «Парцифала» Вольфрама фон Эшенбаха; а ведь исследования истории детства не только в том, чтобы находить новые тексты, но и смотреть на связь текстов, уже давно известную, но из которой ранее

не вычленялась тема детства. См.: *Schultz J.A. The Knowledge of Childhood...* P. 220.

¹⁴⁴ *Ava's New Testament Narratives*. См. также исследование: *Membrives E.P. Mutterliebe aus weiblicher Perspektive...*; краткое введение и обзор см.: *Classen A. Ava, Frau // Women in the Middle Ages: An Encyclopedia*. Vol. I / Ed. K.M. Wilson and N. Margolis. Westport; CT-L.: Greenwood Press, 2004. P. 49–52.

¹⁴⁵ О текстуальной традиции см.: *Black N.B. Medieval Narratives of Accused Queens*. Gainesville; Tallahassee et al.: UP of Florida, 2003; она также обсуждает «Mai und Beaflo», но только косвенно (С. 57–61).

¹⁴⁶ *Mai und Beaflo. Eine Erzählung aus dem dreizehnten Jahrhundert*. Leipzig: G.J. Göschen'sche Verlagsbuchhandlung, 1848. Col. 175, 40–175, 2; см. также: *Mai und Beaflo*. Hrsg., übers., comment. und mit einer Einl. von A. Classen. Frankfurt a/M.: Peter Lang, 2006.

¹⁴⁷ Сходный случай, документированный исторически, когда мать-иудейка взывает к папе Григорию IX в 1229 г. с просьбой оставить с ней ее еще очень маленького сына, который все еще нуждается в ее заботе, и не отпускать его вместе с недавно обратившимся в христианство отцом, см.: *Baumgarten E. Mothers and Children: Jewish Family Life in Medieval Europe*. Princeton: Princeton UP, 2004. P. 160–161.

¹⁴⁸ *McLaughlin M. Survivors and Surrogates: Children and Parents from the Ninth to the Thirteenth Centuries // The History of Childhood / Ed. by L. DeMause*. N.Y.: Psychohistory Press, 1974. P. 133.

¹⁴⁹ См., помимо других публикаций, статьи Eva Parra Membrives, Diane Pteers Auslander, Carol Dover, Marilyn Sandidge, Jean E. Jost в изд.: *Classen A.*, ed. *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance: The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality*. Berlin: Walter de Gruyter, 2005.

¹⁵⁰ *The Pearl / Medieval Text with a Literal Transl. and Interpret.* by Hillman M.V. 1st ed. 1961. Notre Dame-L.: UP of Notre Dame, 1967. Рус. пер. В. Тихомирова в кн.: *Сэр Гавейн и Зеленый рыцарь / Под ред. О.А. Смирницкой*. М.: Араф, 2006. С. 152–217.

¹⁵¹ *Blanch R.J., Wasserman J.N. From Pearl to Gawain: Forme to Fynisment*. Gainesville, Tallahassee et al.: UP of Florida, 1995. P. 48; см. также комментарии Уильяма Вантуозо к «Жемчужине»: *Pearl / An Edition with Verse Translation*. Transl. by W. Vantuoso. Notre Dame; L.: UP of Notre Dame, 1995. P. 115–116.

¹⁵² *Emotionalität: Zur Geschichte der Gefühle...*; см. также: *Emotions and Choice from Boethius to Descartes / Ed. by H. Lagerlund and M. Yrjöensuuri*. Dordrecht; Boston; MA: Kluwer Academic Publishers, 2002.

¹⁵³ Рецензия James A. Schultz на: *Orme N. Medieval Children // Medievalia et Humanistica*. 2004. 30. P. 156–159, здесь P. 159.

¹⁵⁴ Riché P., Alexandre-Bidon D. L'enfant au moyen âge... P. 28.

¹⁵⁵ Behr M. Eltern und Kinder... S. 229–232, 242–244 и др.

¹⁵⁶ King K.C. The Mother's Guilt in Hartmann's Gregorius // Mediaeval German Studies Presented to Frederick Norman on the Occasion of His Retirement. L.: Univ. of London, Institute of Germanic Studies, 1965. P. 84–93. И реальная мать Ланселота, и его приемная мать, фея, во французском прозаическом тексте «Ланселот» и в прозаическом средневерхненемецком демонстрируют глубокую боль при потере ребенка, в первом случае в результате похищения, во втором – потому что герой вырос и хочет войти в мир рыцарства. См.: Dover C. Why Did Lancelot Need an Education?..

¹⁵⁷ Fossier R., ed. La Petite enfance dans l'Europe médiévale et moderne. Actes des XVIe Journées Internationales d'Histoire de l'Abbaye de Flaran. Septembre 1994, Études réunies par R. Fossier, colloque de Flaran, Toulouse, P.U. du Mirail, 1997.

¹⁵⁸ Переведено на английский как «Children in the Middle Ages» (1999).

¹⁵⁹ Цит. по: Dinzelbacher P. Bernard von Clairvaux: Leben und Werk der berühmten Zisterziensers. Darmstadt: Primus, 1998. S. 3.

¹⁶⁰ См., например: Tinsley D.F. Reflections of Childhood... P. 229–246; об этой же теме, но чуть иначе: Dzon M. Joseph and the Amazing Christ-Child of Late Medieval Legend // Classen A., ed. Childhood... P. 135–158.

¹⁶¹ Hanawalt B.A. Medievalists and the Study of Childhood // Speculum. 2002. 77. 2. P. 446.

¹⁶² Ibid. P. 447; см. также: Lett D. L'enfant des miracles. Enfance et société au Moyen Âge: XIIe–XIIIe siècle. P.: Aubier, 1997; Sigal P.A. Les accidents de la petite enfance à la fin du moyen âge d'après les récits de miracles // La petite enfance dans l'Europe médiévale et moderne... P. 59–92.

¹⁶³ Hanawalt B.A. Medievalists and the Study of Childhood... P. 454. Параллельные данные можно собрать в обширном корпусе позднесредневековых и ранненовоевропейских проповедей при погребении (Leichenpredigten), см. об этом: Classen A. Die Darstellung von Frauen in Leichenpredigten der Frühen Neuzeit: Lebensverhältnisse, Bildungsstand, Religiosität, Arbeitsbereiche // Mitteilungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung. 2000. 108. 3–4. S. 291–318, здесь S. 313.

¹⁶⁴ Alexandre-Bidon D., Lett D. Children in the Middle Ages... P. 54–56.

¹⁶⁵ Цит. по: Novellistik des Mittelalters: Marendichtung / Ed. K. Grubmüller. Frankfurt a/M.: Deutscher Klassiker Verlag, 1996. S. 590–616, здесь ll. 54–55.

¹⁶⁶ Grabmayer J. Europa im späten Mittelalter... 2004. S. 123; автор подчеркивает, что слишком односторонни утверждения об истории детства либо как о «кошмарном сне, от которого мы только-только просыпаемся» (Ллойд деМоз), либо как о сокровище чувств между родителями и детьми, возник-

шем только в течение последних 300 лет (Эдвард Шортер), даже если такие заблуждения ученых доведены до абсурда подтверждениями в источниках; с его точки зрения «простые и монокаузальные» заявления и выводы об отношениях между взрослыми и детьми в эпоху позднего Средневековья невозможны и вообще от них стоит отказаться или вовсе запретить.

¹⁶⁷ *Eyb A. von. Spiegel der Sitten* / Hrsg. von G. Klecha. Berlin: Schmidt, 1989. S. 426.

¹⁶⁸ См. иллюстративный ряд, все изображения из рукописей Бодлеянской библиотеки Оксфордского университета, в книге Д. Александр-Бидон и Д. Летта «Дети в Средние Века», помещенные в английском издании между С. 70 и 71.

¹⁶⁹ *Hanawalt B.A. Narratives of a Nurturing Culture: Parents and Neighbors in Medieval England* // *Essays in Medieval Studies* / Ed. N. Clifton. Vol. 12, 1995; цит. по онлайн-версии: <http://www.illinoismedieval.org/ems/VOL12/hanawalt.html> (последнее посещение 19.05.2010).

¹⁷⁰ *Barraqué J.-P., Blazquez A. Quelques aspects de l'enfance dans l'Espagne médiévale* // *La petite enfance dans l'Europe médiévale et moderne* / Ed. R. Fossier... P. 109–131, здесь P. 116, приводят цифру 280 детей на каждую 1000 – на протяжении всех Средних веков и даже до XVIII столетия; соответственно, они полагают, в параллель к Арьесу, что средневековые родители просто принимали смерть своих детей и потому относительно мало заботились о них. Подобная, даже еще более суровая статистика принимается и Н. Ормом, но для него она не означает, что предполагаемые эмоциональные реакции родителей были такими, какими их предположили Арьес и его ученики. См.: *Orme N. Medieval Children*... P. 113–116.

¹⁷¹ Эта тема до сих пор представлена очень мало в историографии, несмотря на то что некоторые общие исследования возрастов человека, эволюции их концепций все же имеются; см., например: *Burrow J.A. The Ages of Man: A Study in Medieval Writing and Thought*. Oxford: Clarendon Press, 1986.

¹⁷² *Steuer S.M.B. Family Strategies in Medieval London: Financial Planning and the Urban Widow, 1123–1473* // *Essays in Medieval Studies* / Ed. N. Clifton. Vol. 12, 1995; здесь цит. онлайн версия: <http://www.illinoismedieval.org/ems/emsv12.html>; <http://www.illinoismedieval.org/ems/VOL12/steuer.html>.

¹⁷³ *Behr M. Eltern und Kinder*... S. 344–348; *Sheehan M.M. Marriage, Family and Law in Medieval Europe*... P. 262–277 демонстрируют значительный интерес к maritalis affection в исследуемые времена; тема обсуждалась особенно активно среди теологов и юристов. См. также: *Cartlidge N. Medieval Marriage: Literary Approaches, 1100–1300*. Cambridge: D.S. Brewer, 1997.

¹⁷⁴ См., например: *Thomasin von Zerclaere. Der welsche Gast. Bd.1: Einleitung, Überlieferung, Text, die Varianten des Prosa-vorworts*... B. 1, 1189–1322.

¹⁷⁵ *Lynch K.* Individuals, Families, and Communities in Europe, 1200–1800: The Urban Foundations of Western Society. Cambridge: CUP, 2003.

¹⁷⁶ *Weber A.* Affektive Liebe als rechte eheliche Liebe in der ehedidaktischen Literatur der frühen Neuzeit: Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung der Exempla zum locus Amor Coniugalis. Frankfurt a/M.; Berlin et al.: Peter Lang, 2001; см. также: *Sheehan M.M.* Marriage, Family and Law in Medieval Europe...; *Cartlidge N.* Medieval Marriage...; *Fleming P.* Family and Household in Medieval England. Houndsmills; Basingstoke; Hampshire; N.Y.: Palgrave, 2001.

¹⁷⁷ *Hanawalt B.A.* Medievalists and the Study of Childhood... P. 458; см. также ее прекрасную обзорную статью: *Hanawalt B.A.* The Child in the Middle Ages and the Renaissance // W. Koops, M. Zuckerman, eds. Beyond the Century of the Child. Philadelphia: UP of Pennsylvania, 2003; важный шаг вперед по пути, начертанному Б. Ханавалт: *Kline D.T.* «My Sacrifice with Thy Blood»: Violence, Discourse, and Subjectivity in the Representation of Children in Middle English Literature. Ph. D. dissertation, Indiana Univ., 1997.

¹⁷⁸ *Archibald E.* Gold in the Dungheap: Incest Stories and Family Values in the Middle Ages // Journal of Family History. 1997. 22. P. 133–149; *Idem.* Incest and the Medieval Imagination. Oxford; N.Y.: Clarendon Press; OUP, 2001; см. также: *Tinsley D.F.* Reflections of Childhood...

¹⁷⁹ *Boswell J.* The Kindness of Strangers: The Abandonment of Children in Western Europe from Late Antiquity to the Renaissance. N.Y.: Pantheon Books, 1988. P. 394.

¹⁸⁰ *Goldberg P.J.P., Riddy F., Tyler M.* Introduction: After Ariès // Youth in the Middle Ages / Ed. by P. J. P. Goldberg, F. Riddy, Tyler M. York: York Medieval Press, 2004. P. 1–10, здесь P. 3.

¹⁸¹ *Goldberg P.J.P., Riddy F., Tyler M.* Introduction: After Ariès... P. 7.

¹⁸² *Ibid.* P. 9.

¹⁸³ Medieval Families: Perspectives on Marriage, Household and Children... P. 13.

¹⁸⁴ *Baumgarten E.* Mothers and Children... P. 164.

История детства в Западной Европе

Если детям суждено стать у кормила власти:
представления о знатном ребенке
в английском гуманизме XVI в.

Означенная в заголовке проблема, а именно понимание сущности детского возраста и воспитания ребенка знатных родителей, вплоть до королевской семьи, в английском гуманизме распадается на несколько составляющих. Обозначим их сразу для удобства восприятия.

Прежде всего ответим на вопрос – насколько целесообразно изучать эту проблему на английском материале и выявляется ли тут некая специфика по сравнению с питавшим английский гуманизм итальянским Возрождением? Далее рассмотрим вопрос в двух аспектах. С одной стороны, обнаруживается ли здесь понимание особенностей детского возраста, т. е. того, что даже будущий вершитель людских судеб в детстве – все же прежде всего ребенок, а с другой стороны, чем же необычным отличается этот ребенок от остальных детей и нуждается ли он в каком-то особом воспитании.

Итак, есть ли смысл говорить о каких-то специфических английских представлениях о знатном ребенке в означенный период? Если подойти к вопросу с сугубо теоретических позиций, беря во внимание прежде всего гуманистические педагогические идеи как таковые, то, безусловно, в Англии XVI в. мы не встретим ни педагогов-гуманистов такой величины, как итальянские корифеи или же, допустим, Эразм Роттердамский (который, впрочем, отчасти может быть отнесен к английскому гуманизму), ни абсолютно оригинальных идей на этот счет. Проблема античных и итальянских источников английского гуманизма настолько очевидна, что является одним из центральных мест зарубежной и отечественной историографии¹. Соответственно значительность или оригинальность идей английских педагогов-гуманистов вряд ли может привлечь исследователя в силу относительной скромности той и другой.

Другое дело – бытование гуманистических идей, пусть и заимствованных, но приобретших на английской почве столь своеобразные очертания, что становится не только возможно, но и необходимо говорить об их самостоятельной значимости. Этот тезис подтверждается особенно в том случае, когда речь заходит не о педагогических установках вообще, а именно об обучении государя и его сподвижников.

Конечно, едва ли не все гуманисты вспоминали высказывания Платона о том, что государства будут счастливы, если во главе их встанут мудрые и добрые правители. А появление таких правителей идеологи Возрождения с их верой в человека возлагали на правильное воспитание юного наследника.

Но где как не в Англии с ее формировавшимся абсолютизмом эта мысль могла упасть на столь благодатную почву? Экономические успехи государства, широкая социальная база централизаторской политики короля, в свою очередь предопределенная спецификой предыдущего исторического развития, наконец, отсутствие конкуренции у Тюдоров со стороны знатных семейств, практически уничтоживших друг друга во время войны Алой и Белой Розы, поставили английский абсолютизм в совершенно особые, более благоприятные по сравнению с континентом условия. Естественно, абсолютистские притязания английских королей не могли не взволновать и оставить в стороне передовую гуманистическую мысль. Политически злободневные сюжеты отодвигали у английских гуманистов на второй план богословские исследования и изучение античности, приличествующие идеологам Возрождения. Гуманистическая политическая мысль металась от построения идеальных утопических схем мироустройства в духе Томаса Мора и республиканских идей к превращению в своеобразную идеологическую базу абсолютизма в трудах мыслителей второй трети XVI в. Но просто так смириться с абсолютной властью гуманисты, конечно, не могли и понимали свою задачу как совершенствование действительности и ее реформирование, пытались «приспособить идеалы Афин и Рима к нуждам своего времени»². А самым действенным путем такого приспособления, с их точки зрения, как раз и было целенаправленное взращивание подходящего правящего класса и, в частности, государя. Уж коль установление республики и выбор наиболее достойных невозможно, то можно же, и это единственный выход, воспитать нужные качества в тех, кому суждено встать у кормила власти.

И наконец, хотелось бы отметить влияние социальной конъюнктуры на адресность гуманистических трудов: и книг, и непосредственно педагогических усилий практикующих педагогов. Хотя авторы XVI столетия, за небольшим исключением, теоретики придворного, аристократического просвещения, все же и их рассуждения, и практическая педагогическая работа касались не буквально воспитания идеального государя. Слово «правитель» они понимали широко, и речь в их трактатах шла не только и даже не столько о возвращенном на новых гуманистических принципах короле, но и об образе идеального дворянина, способного держать в своих руках бразды правления в условиях быстро изменявшегося общества. Политика, даже при тудоровском деспотизме, не была в Англии делом только короля и двора, в ней активно участвовали джентри, что, вероятно, и позволило достаточно широко толковать понятие «правитель». Красной нитью в педагогических сочинениях проходит мысль о том, что сам государь и его помощники аристократы должны готовиться к жизни, воспитываться и обучаться на одних и тех же принципах. Иными словами, признавая отсутствие всякого первенства английского гуманизма, мы с неизбежностью должны отметить, что в то же время более «подходящую» обстановку для расцвета теории и практики подготовки знатных недорослей к высокой миссии управления государством вряд ли где-либо еще можно обнаружить.

Не вдаваясь в вопрос воспитания аристократии вообще, о чем существует соответствующая литература³, попробуем выявить, насколько английские педагоги-гуманисты отдавали себе отчет в том, что юный принц, король или придворный хотя и рождены для великих свершений, но по сути своей все равно дети со всеми вытекающими отсюда проблемами. Вопрос этот далеко не праздный. Известно, что в Средние века, по меткому замечанию Жана Делюмо, «раннему возрасту жизни человека не придавалась подобающая оригинальность»⁴. Ф. Арьес характеризовал средневековую цивилизацию как «цивилизацию взрослых». И хотя современная историография с осторожностью относится к его позиции⁵, на наш взгляд, ее не стоит абсолютизировать, но нельзя и отрицать как имеющую большую долю истины. В трудах раннехристианских мыслителей Августина, Григория Великого, Исидора Севильского явно прослеживается непонимание того, что капризы, шалости, неводержанность детей объясняются особенностями их возраста – богословы связывают все это с из-

начальной греховностью ребенка⁶. Тяжелые экономические условия, низкий уровень медицины, неумение выхаживать маленьких детей и, как следствие, высокая детская смертность приводили к своеобразию поведенческого стереотипа родителей по отношению к своим отпрыскам. Это был некий фатализм, приводивший зачастую к отсутствию заботы о детях: Бог дал – Бог взял. Проявлялось это и в изобразительном искусстве, где ребенок обычно писался как взрослый, только меньших размеров.

Улучшение общих экономических условий жизни к XV–XVI вв. порождало и изменение отношения к юным годам, «расцвет детства»⁷. В искусстве появляется не тот, характерный для предшествующих эпох младенец-Христос в застывшей позе с благословляющим жестом и мудрым, явно не свойственным возрасту взглядом, а симпатичный голенький пухленький ребенок, плотью которого художники явно любовались. Дети буквально заполнили живописные полотна: и Богоматерь в юном возрасте, и маленький Иоанн Креститель, и целый сонм ангелочков, летающих среди облаков и ставших совершенно необходимым атрибутом при изображении рая. Чрезвычайно популярным стало изображение путти, восходящего к греко-римской скульптуре. Ф. Арьес по этому поводу справедливо заметил: «Вкус к путти имеет более глубокие корни, чем мода на античную наготу, он соответствует появлению широкого интереса к детям и детству»⁸.

Однако при этом дети на троне изображались как взрослые еще в XVIII в. Кроме всего прочего, живопись позволяет нам увидеть, что и одевались дети, как взрослые, причем всегда, а не только для парадного королевского портрета⁹.

В целом мы можем говорить об *открытии* детства в эпоху Возрождения. В частности, в педагогических трактатах гуманисты начинают все чаще и осмысленнее обращаться к естествознанию и медицине¹⁰. Так, Верджерио, имевший медицинское образование, связывал особенности детской психологии с недостатком жизненного опыта и отличиями физиологии. Свои наблюдения относительно особенностей детского возраста высказывали также Пальмиери, Альберти, Веджо, Пикколомини¹¹. Их замечания перекочевали и к английским педагогам-гуманистам.

Во всяком случае, мы здесь видим некое понимание, хотя, может, и неглубокое, что детство – это особый период в жизни человека, имеющий свою возрастную градацию. В частности, Томас Элиот, создавший в трактате «Правитель» наиболее законченную

в Англии картину наилучшего воспитания джентльмена, которое, в свою очередь, должно привести к процветанию государства, подчеркивал важность раннего периода в жизни человека для его будущих успехов. Обучение, по словам Элиота, следовало начинать с рождения. В этом вопросе английский гуманист шел за Квинтилианом, писавшим: «...ни одного времени в жизни человеческой не должно опускать без внимания: ибо, хотя сей философ (Хрисипп) и соглашается оставлять детей на руках кормилиц на три года, однако требует, чтобы и тогда их всему доброму наставляли»¹². Хотя за раннее воспитание и обучение ратовали также Веджо, Альберти, Барбаро, Пальмиери, Эразм¹³, однако для английской педагогики это, пожалуй, было относительным нововведением. Конечно, маленький ребенок не может сознательно и систематически воспринимать науки, но он, отмечал Элиот, охотно подражает всему, что видит и слышит. В связи с этим гуманист предостерегал, что в присутствии воспитанника нельзя проявлять какие-либо дурные привычки или произносить плохие слова, так как дети в раннем возрасте впитывают все, не умея отличить хорошее от плохого¹⁴.

Признание значения раннего возраста приводило к признанию исключительно важной роли семьи. Автор «Правителя» настаивал на проверке физического здоровья матери, отсутствия уродств и болезней у родственников¹⁵. Что касается лиц, наставляющих ребенка, то к их выбору следует подходить, по мнению гуманиста, самым серьезным образом, начиная со дня рождения питомца. По словам Элиота, позаботиться о воспитателях – важнейший долг родителей, именно в этом состоит их надлежащее участие в воспитательном процессе¹⁶. Вслед за Псевдо-Плутархом и Квинтилианом гуманист настаивал на тщательном выборе кормилицы, воспитателей, товарищей по играм и вообще окружения ребенка уже в самом раннем возрасте¹⁷. Элиот предписывал отдалить от маленьких детей мужчин, за исключением врача, так как те часто бывают грубыми и вульгарными, что может испортить юную душу. Женщина, ухаживающая за ребенком до семи-восьми лет, должна быть, по мнению Элиота, немолодой; наставник должен быть почтенных лет, уважаемым и серьезным, ведущим целомудренную жизнь, приветливым и терпеливым¹⁸. Воспитатели и учителя, полагал гуманист, должны владеть чистым и правильным английским языком, чтобы ребенок слышал вокруг только грамотную речь; со временем следует подобрать наставника, знающего латинский и греческий¹⁹.

Далее Элиот предложил свою возрастную периодизацию, продемонстрировав тем самым не только систематический подход к изучению различных дисциплин, но и понимание разного их восприятия в разном возрасте. Систематическое и целенаправленное обучение, по мнению гуманиста, следовало начинать с семи лет²⁰. В этом возрасте ребенок должен был начать планомерное изучение латинской и греческой грамматики, отдельные элементы которых следовало вводить в обучение и до этого. Ознакомиться с основными произведениями греческой и римской литературы следовало до 13 лет²¹. Элиот отдавал себе отчет в том, что в книгах ребенок неизбежно встретит сюжеты, нежелательные для детского возраста. Однако, по его словам, книги, «в которых видят учебник непристойности, без сомнения, являются слепком или зеркалом жизни людей». Они не учат злу, а обнаруживают его, писал гуманист, чтобы предостеречь молодежь о подстерегающих опасностях²². Из произведений, по его мнению, можно извлечь «хорошие, мудрые мысли». «Поэтому, – продолжал он, говоря, в частности, о поэзии, – нет причин отказываться от всех стихотворений на том основании, что в них имеются и легкомысленные сюжеты. Это напоминало бы запрет входить в прекрасный сад только потому, что аромат душистых трав и цветов возбуждает плотские желания, или потому, что среди красивых и полезных растений можно ожечься о крапиву»²³. С 14 лет, овладев языками, подросток, по мнению Элиота, должен был приступить к новому этапу постижения знаний. Следовало кратко ознакомиться с основами логики, риторики, космографии, географии, истории²⁴. К изучению моральной философии, полагал гуманист, юноша готов к 17 годам²⁵, а к освоению права только после 21 года. «Я убежден, – писал он, – что сегодня многие ошибаются, отдавая... своих 14–15-летних сыновей обучаться английскому праву». Поскольку законы написаны «без всякого красноречия, на варварском языке», знакомство с правом должно опираться на знание других наук, и прежде всего логики и философии²⁶.

Конечно, сегодня можно сомневаться в научности и обоснованности именно такой программы и понимания Элиотом возрастных особенностей, но факт в том, что оно, это понимание, было. Впрочем, как раз у Элиота представления о специфике детского возраста не может быть просто заимствованием или подражанием итальянцам, а наверняка основано на собственных медицинских знаниях. Известно, что гуманист учился у известного английского

врача Линакра и сам написал медицинский трактат «Замок здоровья»²⁷.

Младший современник Элиота Роджер Эшем, наставник принцессы Елизаветы, также придавал исключительное значение раннему возрасту. Человека, по его мнению, важно обучать и воспитывать именно в юном возрасте, пока он наиболее восприимчив. «Мы ничего не помним так хорошо из того, что мы узнали в зрелые годы, как те вещи, которые мы узнали, когда были молоды», – писал гуманист. С раннего периода следовало заботиться и о нравственном воспитании, потому что «любить или ненавидеть, симпатизировать или презирать, идти тем или иным путем к добру или злу вы будете так, как вы (научились этому), когда были ребенком»²⁸. В назидание родителям Эшем рассказал случай, как однажды он был свидетелем сцены, когда маленький ребенок, едва научившийся говорить, выкрикивал бранные слова, а родители умилялись этой картине. «Я сомневаюсь, – писал он, – что в один прекрасный день этот ребенок не обратит эту же брань против них». Питомец, очень восприимчивый в раннем возрасте, должен поэтому учиться только на примерах из книг и жизни, достойных подражания²⁹. Далее Эшем подчеркивал, как важно в детском возрасте сформировать положительное отношение к знанию. Молодые люди, по его мнению, из-за грубого с ними обращения «теряют любовь к учению, и когда со временем они достигают совершеннолетия, то выходят из школы с вечной ненавистью к учителям и непременным презрением к учебе». Хороший учитель должен использовать силу воли детей и пробудить в них желание учиться³⁰. При добром отношении к воспитаннику, по словам Эшема, могут быть достигнуты блестящие результаты. Кроме особенностей, характерных для детского возраста, Роджер Эшем отмечал также личностные особенности детей и настаивал на индивидуальном подходе к ним³¹.

Таким образом, рассуждая преимущественно о воспитании детей аристократии, вплоть до принцев и королей, английские гуманисты середины XVI в. солидаризировались с континентальными в понимании отличия и особой роли детского возраста в жизни человека. Они не включали в свои рассуждения средневековые представления о детской греховности, порожденной первородным грехом, а объясняли поведение детей особенностями их возраста, предопределенными природой. При этом они предостерегали как от потакания детским капризам, так и от чрезмерной

жесткости, предлагая мягкие методы воздействия на податливую детскую душу. Важный акцент английские гуманисты делали не столько на том, чем отличается ребенок от взрослого, сколько на той громадной и уникальной роли, которую играет детство во всей последующей жизни. Упущенное в детстве, по их мнению, восстановить в последующие годы очень трудно, если не невозможно. А усвоенные в нежном возрасте идеалы остаются с человеком на всю жизнь.

И последний момент – видели ли английские гуманисты различие в воспитании детей, которым предстоит управлять страной, и остальными детьми? Этот вопрос не так однозначен, как может показаться на первый взгляд. С одной стороны, гуманисты на то и гуманисты, чтобы прославлять и совершенствовать человека вообще, а не только короля и его приближенных. И дело не только в социальной разноразличности педагогической деятельности английских гуманистов, среди которых – не только Элиот, Эшем, Чик, воспитывавшие государей и престолонаследников либо писавшие об этом, но и Колет, чья знаменитая школа Святого Павла принимала хотя и не простолюдинов, но и не высшую аристократию, и Томас Мор с его мечтами о полном равенстве, и педагоги конца XVI в. (Малкастер, Брайнсли, Клемент, Феннер, Кемп), чьи школы носили уже выраженный массовый характер. Идеи, высказанные теоретиками аристократического воспитания, сами по себе имели более широкое значение, нежели это изначально задумывалось их авторами. Созданный ими идеал оказался шире и значительнее потребностей любого конкретного слоя общества, он пронизан мыслью о необходимости нравственного совершенствования, о созидательной и преобразующей силе просвещения. Первые педагогические труды, написанные на английском языке, были полезны для дальнейшего развития воспитательной теории и практики в Англии вообще, независимо от конкретного их предназначения. Со всем этим не стоит спорить.

Но это отнюдь не означает, что английские гуманисты никак не выделяли того в воспитательном процессе, что требуется именно будущему правителю. Прежде всего, критикуя старое дворянство, кичившееся своим происхождением, они не отказывались от признания важности знатного происхождения. В частности, по мнению Элиота, при отборе тех, кто готовился к исполнению государственной службы, следовало отдавать предпочтение людям благородного происхождения. Английские гуманисты признава-

ли вслед за итальянцами, что благородство зависит от обладания знаниями и добродетелью. Однако, с другой стороны, Элиот применял термин «благородство» в отношении детей джентльменов в раннем возрасте, полагая, что сама их наследственность уже есть добродетель³². Он говорил, что знатные люди, обладая имуществом, в большей степени, чем, например, крестьянство, отличаются терпимостью, вежливостью, умеренностью, менее склонны к взяточничеству и злоупотреблениям³³. Среди других качеств гуманист выделил величие, выражавшееся в любезности, милосердии, снисходительности и проявлявшееся в выражении глаз, манере одеваться, языке³⁴. Таким образом, «голубая кровь» является для Элиота желательной предпосылкой взращивания государственного мужа, но ничего не значит, если не дополняется достойным образованием ее обладателя. Для талантливых выходцев из низших сословий гуманист делал исключение, полагая, что они также должны учиться и, «постигнув знания и добродетели, войти в правящую группу». Следовало, однако, убедиться, по мнению Элиота, в том, что среди предков ребенка, приготавливаемого к государственной службе, не было лично зависимых³⁵.

Кроме социального происхождения, немалое внимание должно уделяться природным задаткам. Особенно настойчиво о необходимости изучать и учитывать при выборе занятий природные склонности детей говорил Томас Старки. «Каждый человек, – писал он, – после того как его ребенку исполнится 7 лет, должен сам учить или за определенную плату отдать ребенка учиться письму или ремеслу, соответственно его природным наклонностям»³⁶. Гуманист специально подчеркивал, что именно личные дарования, а не протекция, должны определять степень жизненного преуспеяния молодежи³⁷. Распространенность в педагогической литературе гуманизма взглядов на природу как важнейшую предпосылку воспитания, по-видимому, можно объяснить тем, что в ренессансной мысли прочно утвердилось рассмотрение человека как телесно-душевного единства, признана связь физического и духовного начал, их взаимодействие и взаимовлияние.

Сама программа обучения, предлагаемая английскими педагогами, в первую очередь Элиотом, у которого единственного она сформулирована в законченном виде, как уже отмечалось, имеет общегуманистический характер, независимо от того, для кого именно она писалась. Однако все пояснения к ней исходят из того, что те или иные знания нужны именно правителю. Чтение Эзопа

полезно, так как дает «нравственную и политическую мудрость»³⁸. Изучение Гомера важно потому, что он — «источник всего красноречия и всей учености». Его произведения содержат наставления для политика и многочисленные примеры, достойные подражания³⁹. Ознакомление с «Энеидой» Вергилия нужно, так как там повествуется о благородных и мужественных правителях⁴⁰. География нужна джентльмену как будущему полководцу. Примером, достойным подражания, Элиот считал Александра Македонского, который изучал карты той местности, куда собирался отправиться со своим войском, выбирая заранее удобные пути⁴¹.

Особо же важно для будущего правителя изучение истории, которое следовало начинать с Тита Ливия, переходя затем к Ксенофону, Квинту Курцию, Цезарю, Саллюстию и Тациту⁴². Книги Тита Ливия, по мнению Элиота, важны, потому что написаны эlegantным стилем и «учат, как Рим через доблесть и добродетель превратился из маленького городка в империю»⁴³. Цезаря и Саллюстия, полагал гуманист, надо читать в более зрелом возрасте, когда есть какой-либо опыт в военных действиях. Любопытно, как современность вторгалась в теоретические размышления автора «Правителя». Цезарь, по его мнению, особенно полезен потому, что из его трудов «можно взять необходимые инструкции, касающиеся войны против Ирландии, жители которой были так же грубы, как и бритты во времена (великого полководца)»⁴⁴. Таким образом, долг истории как учебной дисциплины — дать ориентиры в жизни активному гражданину и государю, потому что ее уроки могут быть применены к настоящему, ибо человеческая природа, по Элиоту, остается неизменной⁴⁵. Наставник, прежде чем читать с учеником исторические сочинения, должен объяснить ему, какую пользу могут получить «императоры, короли, принцы и другие джентльмены» от их изучения, напомнив, что еще Цицерон назвал историю свидетельницей времен, светом истины и учительницей жизни⁴⁶. По мнению историка У. Вудварда, Элиот придавал истории большее значение по сравнению с другими ренессансными авторами⁴⁷. Это неслучайно и может, на наш взгляд, быть объяснено все той же высокой актуальностью проблемы воспитания правителя в абсолютистской Англии.

Если история дает конкретные примеры, то моральная философия учит правилам, руководствуясь которыми джентльмен может выработать свое отношение к происходившему. Основными источниками философских знаний Элиот считал две первые кни-

ги «Этики» Аристотеля, «Об обязанностях» Цицерона, диалоги Платона, библейские тексты («Притчи» Соломона, «Книги Экклезиаста», исторические книги «Ветхого Завета»), а также «Воспитание христианского князя» Эразма⁴⁸. Выбор текстов вновь обоснован гуманистом с точки зрения их полезности для государя, и «этих книг почти достаточно, чтобы сделаться совершенным и превосходным правителем»⁴⁹.

Итак, гуманизм эпохи Возрождения не только заинтересовался человеком, но и увидел различие между взрослым и ребенком. При всем несовершенстве знаний гуманистов о детском возрасте и детской психологии, а это очевидно, гуманистическое понимание того, что детство – это особый период в жизни человека, обладает определенной новизной и заслуживает внимания. Гуманисты не считали ребенка маленьким взрослым, только невыдержанным, невоспитанным, находящимся во власти Дьявола в силу первородного греха. Они пытались понять ребенка в его индивидуальные отличиях.

Все эти идеи, зародившиеся в Италии, были подхвачены педагогами Англии с той лишь разницей, что английская действительность заставляла гуманистов искать компромисс между тем, как хотелось бы, и тем, что есть, т. е. между идеями совершенного с их точки зрения устройства общества и практикой тюдоровского деспотизма. Именно это обстоятельство порождало интерес к детству престолонаследников и королей, теории и практике их воспитания. Причем правильное воспитание правителей в детстве с точки зрения гуманистов должно неизбежно привести к их славному правлению и процветанию государства.

¹ См., например: *Крусман В.Э.* На заре английского гуманизма. Английские корреспонденты первых итальянских гуманистов. Одесса, 1915; *Einstein L.* The Italian Renaissance in England. L., 1902; *Hale J.* England and the Italian Renaissance. L., 1963; *Hogrefe P.* Elyot and «The Boke called Cortegiano in Italion» // *Modern Philology*. 1930. XXVII. P. 303–310; *Howard C.* English travellers at the Renaissance. L., 1914; *Major J. M.* Sir Thomas Elyot and Renaissance humanism. Lincoln, 1964. P. 39–237; *Warren L.C.* Humanistic Doctrines of the Prince from Petrarch to Elyot. Chicago, 1939; *Idem.* Patrizi's De Regno et Regis institutione and the plan of Elyot's The Boke named the Governour // *Journal of*

English and Germanic philology. 1950. XLIX. № 1. P. 67–77. Weiss R. Humanism in England during the fifteenth century. Oxford, 1941.

² Caspari F. Humanism and the social order in Tudor England. Chicago, 1954. P. 10.

³ См.: Брандт М.Ю. Педагогические взгляды Томаса Элиота // Школа и педагогическая мысль средних веков, Возрождения и начала нового времени / Под ред. К.И. Салимовой, В.Г. Безрогова. М., 1991; Бурганова В.Н. Гуманистические идеи в системе взглядов Томаса Элиота. Деп. в ИНИОН АН СССР. № 41544, от 12.04.1990; Интеллектуальная история в лицах. Семь портретов мыслителей средневековья и Возрождения / Под ред. И.В. Кривушина, Н.В. Ревякиной. Иваново, 1996. С. 95–104; Рюаткина Т.М. Педагогические взгляды Роджера Эшема // Европейская педагогика от античности до нового времени: Исследования и материалы / Под ред. В.Г. Безрогова, Л.В. Мошковой: В 3 ч. М., 1993. Ч. 3. С. 90–97; Она же. Проблемы воспитания правителя в английском гуманизме второй трети XVI века // Человек в культуре Возрождения / Под ред. А.З. Чернышевой и др. Иваново, 1999; Она же. Просветительская деятельность английского гуманиста Роджера Эшема // Личность–идея–текст в культуре средневековья и Возрождения: Сб. науч. тр. / Под ред. И.В. Кривушина, Е.С. Кривушиной. Иваново, 2001. С. 181–187.

⁴ Делюмо Ж. Цивилизация Возрождения / Пер. И. Эльфонд. Екатеринбург, 2006. С. 423.

⁵ Гуревич А.Я. Детство // Словарь средневековой культуры / Под ред. А.Я. Гуревича. М., 2007. С. 139–143.

⁶ Бессмертный Ю.Л. Жизнь и смерть в средние века. М., 1991. С. 43.

⁷ Делюмо Ж. Указ. соч. С. 426.

⁸ Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург, 1999. С. 54.

⁹ См. об этом: Делюмо Ж. Указ. соч. С. 426–428.

¹⁰ В Средние века такое обращение к природе тоже встречалось, в частности у Эгидия Римского и Доминичи, но не носило систематического характера. См.: Ревякина Н.В. Гуманистическое воспитание в Италии. Иваново, 1993. С. 71.

¹¹ Пальмиери М. Гражданская жизнь // Образ человека в зеркале гуманизма: Мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.) / Сост. Н.В. Ревякина, О.Ф. Кудрявцев. М., 1999. С. 180–197; Альберти Л.Б. О семье // Там же. С. 140–179; Веджо М. О воспитании детей и об их достойных нравах // Там же. С. 199–214; Пикколомини Э.С. О воспитании детей // Там же. С. 215–224; Верджерио П.П. О благородных нравах и свободных науках // Там же. С. 94–125. См. также: Ревякина Н.В. Указ. соч. С. 72–84.

- ¹² *Квинтилиан*. Двенадцать книг риторических наставлений / Пер. с лат. А. Никольского. СПб., 1834. С. 6.
- ¹³ *Ревякина Н.В.* Указ соч. С. 84–95; *Erasmus*. De pueris statim ac liberaliter instituendis libellus, or The argument of Erasmus of Rotterdam, that Children should straightway from their earliest years be trained in virtue and sound learning // Woodward W. Desiderius Erasmus concerning the aim and method of education. N.Y., 1964. P. 179–222.
- ¹⁴ *Elyot T.* The boke named the Governour / Ed. by F. Watson. L., 1907. P. 19–20.
- ¹⁵ Ibid. P. 18–19.
- ¹⁶ Ibid. P. 19–25, 69–71.
- ¹⁷ Ibid. P. 18–23; *Квинтилиан*. Указ. соч. С. 2–4; *Псевдо-Плутарх*. О воспитании детей / Пер. Е.К. Семеновского. Варшава, 1913. С. 5–9.
- ¹⁸ *Elyot T.* The boke named the Governour. P. 23–24, 32–33.
- ¹⁹ Ibid. P. 21.
- ²⁰ Ibid. P. 23.
- ²¹ Ibid. P. 23–41.
- ²² Ibid. P. 58.
- ²³ Ibid. P. 59–60.
- ²⁴ Ibid. P. 41–47.
- ²⁵ Ibid. P. 47–49.
- ²⁶ Ibid. P. 61–69.
- ²⁷ *Elyot T.* Castel of Helth. L., 1541.
- ²⁸ *Ascham R.* The scholemaster / Ed. by E. Arber. L., 1923. P. 45–46.
- ²⁹ Ibid. P. 66–70.
- ³⁰ Ibid. P. 44–45.
- ³¹ Этот вопрос уже рассматривался в ст.: *Руяткина Т.М.* Педагогические взгляды Роджера Эшема... С. 93–94.
- ³² *Elyot T.* The boke named the Governour... P. 16–18.
- ³³ Ibid.
- ³⁴ Понимание благородства у Элиота в значительной мере сформировалось под влиянием Понтано. См.: *Понтано Д.* Государь / Пер. Н.А. Федорова // Сочинения итальянских гуманистов эпохи Возрождения (XV век) / Под ред. Л.М. Брагиной. М., 1985. С. 299–305; *Elyot T.* The boke named the Governour... P. 116–124.
- ³⁵ *Elyot T.* The boke named the Governour... P. 18.
- ³⁶ *Starkey T.* A dialogue between Pole and Lupset. L., 1948. P. 142.
- ³⁷ Ibid. P. 145.
- ³⁸ *Elyot T.* The boke named the Governour... P. 35.
- ³⁹ Ibid. P. 35–36.
- ⁴⁰ Ibid. P. 37–39.

⁴¹ Ibid. P. 43.

⁴² Ibid. P. 45–47.

⁴³ Ibid. P. 45.

⁴⁴ Ibid. P. 46.

⁴⁵ Ibid. P. 47.

⁴⁶ Ibid. P. 44–45.

⁴⁷ *Woodward W.H.* Studies in Education during the Age of the Renaissance. Cambridge, 1906. P. 287–288.

⁴⁸ *Elyot T.* The booke named the Governour... P. 47–49.

⁴⁹ Ibid. P. 48.

Изменение роли игрушек и игр
в воспоминаниях голландцев о детских годах
на протяжении XVII–XX столетий¹

Теория Филиппа Арьеса о значительных изменениях в положении ребенка в семье и обществе и о развитии нового отношения к детству в Новое время стала отправной точкой для обширного массива исторических исследований². Одна часть историков, как, например, Лоренс Стоун и Эдвард Шортер, поддержала идеи Арьеса. Другая же часть, в частности Алан Макфарлейн и Линда Поллок, критиковала его, утверждая, что отношения между родителями и детьми в корне не изменялись. Здесь следует добавить, что Арьес был отнюдь не единственным, кто выражал идеи об исторических изменениях в понимании детства. Среди его единомышленников стоит отметить влиятельного голландского психолога Я.Х. ван ден Берга, чья книга «Изменяющаяся природа человека» была опубликована в 1956 г. на нидерландском языке, а в 1961 вышла в английском переводе. Не один историк-исследователь детства обращался в своих работах к так называемым эго-документам – например, те же самые А. Макфарлейн и Л. Поллок, – и настоящая статья о детстве и роли детских игрушек в прошлом в свете тезиса Арьеса об изменениях взглядов на историю детства построена на таком же материале.

В течение столетий жизнь семьи сохранялась в записях, письмах, дневниках и мемуарах. Все эти разновидности документов личного происхождения могут быть названы термином «эго-документы». Они охватывают объем текстов, в которых автор описывает собственные действия, размышления и чувства. Эго-документы являются, пожалуй, самым подходящим источником для изучения истории детства, но до недавнего времени исследователи смотрели на них с недоверием. Эдвард Шортер, например, не признавал такие тексты по причине их субъективности и неуни-

© Деккер Р., 2012

© Яманова А.С., перевод, 2012

© Карпова А.В., перевод, 2012

версальности³. В последние годы отношение к ним переменялось. Субъективность – больше не табу, и историки хотят знать, что люди чувствовали и думали в прошлом⁴.

Чтобы понять, каким образом дети были представлены в голландских эго-документах, следует изучить эволюцию автобиографических записей. Для этого был составлен список опубликованных и неопубликованных текстов, датируемых XVI–XIX вв. В ходе широкомасштабных исследований в нидерландских библиотеках и архивах было обнаружено и описано свыше тысячи эго-документов. Таким образом, мы располагаем картиной всех сохранившихся в Голландии за указанные столетия письменных памятников данного типа. Недавно также были собраны и изучены все эго-документы за период с 1814 по 1914 г.⁵

В Голландии с начала XVII столетия ведение дневников и автобиографических записей стало распространенным явлением, особенно в высших слоях общества. Однако существуют также эго-документы, которых с течением времени становилось все больше, созданные ремесленниками, лавочниками, рыбаками и фермерами. Основной функцией большинства эго-документов было передать какую-либо информацию последующим поколениям⁶.

Изучать проблему детства по эго-документам XVII в. можно с нескольких точек зрения. С одной стороны, тексты можно анализировать в соответствии с жанровыми особенностями, т. е. подразделяя на дневники, автобиографии и письма. С другой стороны, можно сосредоточить внимание на двух противоположных аспектах: во-первых, на родителях, которые описывают своих детей (дневники, автобиографии и письма), и, во-вторых, на взрослых, которые пишут о своей собственной юности (автобиографии). С начала XVIII в. время от времени в дневниках и письмах стал слышен голос и самих детей⁷.

Для подготовки материала данной статьи автор обратился за сведениями об игрушках и играх к целому ряду голландских автобиографий и дневников (как печатных, так и рукописных) за период с 1500 по 1918 г. Были проанализированы более 200 автобиографий и 200 дневников, датируемых XVII и XVIII столетиями; только самая незначительная часть их имела информацию по этой теме. Из более чем 6000 текстов, относящихся к XIX в. и началу XX, всего лишь 600 авторов писали об игрушках и играх, в некоторых случаях весьма подробно. В данной статье через

рассмотрение описаний игр и игрушек будет проанализировано, как изменилось отношение автобиографов к проблеме детства. До 1800 г. в эго-документах игрушки почти не упоминались, а на детские игры взрослые смотрели с неодобрением. В XIX в. в мемуарах, рассказывающих о детях, на игрушки начинают смотреть все более и более положительно, и детские игры начинают цениться сами по себе. Подобные изменения, обнаруженные в автобиографических документах, могут быть связаны с переменой взглядов на детей и детство, с успехами педагогики, а также с развитием промышленного производства игрушек.

В наши дни считается, что игра – важная часть жизни детей. Поэтому молчание документов на этот счет достаточно удивительно. Взять, к примеру, государственного служащего и политического деятеля Константина Гюйгенса (1596–1687), который не только одним из первых в Голландии начал вести дневник, но и стал первым автором, посвятившим отдельный дневник описанию взросления своих четырех детей с самого рождения. В подробных дневниковых записях он лишь однократно ссылается на детскую игру, выразив неудовольствие тем, что его маленький сын Людовик играет в солдатиков. С некоторым разочарованием Гюйгенс пишет, что игра для его шестилетнего Кристиана все еще важна. Напротив, когда его старший, девятилетний сын Константин потерял «вкус к игре», Гюйгенс выразил удовлетворение по этому поводу. Точно так же ему не нравилось, что другой его сын, Людовик, балуется и дурачится. Его постоянные разговоры о лошадях, мечах, сражениях, убийствах и тому подобном заставляли Гюйгенса опасаться, что его сын захочет пойти в солдаты. Мы знаем, что у его дочери Сюзанны была кукла, но только лишь потому, что эта кукла сохранилась до наших дней как часть семейного состояния. Позднее Гюйгенс мимоходом отмечает, что он рад, что его детям больше нравится учиться, чем играть.

Гюйгенс – не исключение. Его современник Дирк Янс писал, что его маленькому сыну следует вместо игр заниматься чем-нибудь полезным. В тот период времени в эго-документах чаще встречаются случайные негативные замечания на тему детской игры или же она в них не затрагивается вовсе. Английские и американские родители также редко пишут об играх, в которые играли их дети⁸. В XIX в. Уильям де Клерк стал первым родителем, кто в своем дневнике упомянул детские игры и игрушки с воодушевлением. Это ознаменовало новое отношение к роли игры.

Еще более очевидно изменение отношения к детской игре в автобиографиях. Изначально авторы негативно отзывались об этом аспекте жизни молодого поколения. Анна-Мария ван Шурман (1607–1678) писала, что ненавидела детские игры, которые она называла «величайшей глупостью». Она радовалась, что родители не отправили ее в школу и она могла заниматься дома, где ей не приходилось «играть с детьми и впустую растрачивать время»⁹. Для автобиографов осуждение детской игры – восходящее к «Исповеди» Блаженного Августина – стало практически традицией. Конрад Дросте (1642–1734) разделял ее идеи, но признавался, что сам принимал участие в детских играх. «Я был в восторге от игр», – писал он с сожалением. Другие авторы тоже смотрят на свои детские годы с чувством стыда. Хуберт Пот (1689–1733), например, с раскаянием вспоминает, что игры, в которые он играл, часто заканчивались препирательствами между детьми.

В XIX в. Уиллем Варнсинк (1782–1857) был первым автобиографом, кто описал, хотя и анонимно, об удовольствии, которое он испытывал, играя в «воришку», «жмурки» или катаясь на «лошадке». Игра в «дочки-матери» была его любимой. «Я все еще помню, как играл в дочки-матери, когда мне было шесть лет, целыми днями подряд, и мне это доставляло столько радости, что я даже во сне об этом мечтал». Его современник Уиллем ван ден Хулл вспоминает, как бегал с обручем по улицам Харлема, когда ему было семь лет. Уже в старости ван ден Хулл все еще гордился своей ловкостью в прыжках через обруч. Уиллем Окерс пишет, что мальчики в его школе-интернате играли в «мясника» в сезон убоя скота. Однажды, разыгравшись, один из мальчиков карманным ножом случайно пырнул в живот своего друга. Окерс относится к этому происшествию с пониманием и пишет, что «ребенок – существо беспокойное, шумливое, шаловливое и в какой-то степени даже необузданное, особенно когда это здоровый мальчик»¹⁰. Йохан ван Остерзее, родившийся в 1817 г., вспоминает, что, когда был маленьким, любил играть в «священника»: «Я все еще слышу и вижу себя в одежде из картона – в склеенной заостренной шляпе и с черной полоской за спиной в качестве рясы, проповедующего в детской или гостиной с непритворной серьезностью, но и не без толики тщеславия, сначала по книге с картинками, а позже и по Библии».

В более поздних автобиографиях тема детской игры стала встречаться гораздо чаще. В своих детских воспоминаниях Люд-

виг ван Дейссель страница за страницей детально описывает, как он запускал воздушного змея¹¹. Воздушные змеи были популярны среди голландских детей на протяжении многих веков, но это первое письменное упоминание о наслаждении, полученном от этой забавы. Еще один известный писатель-романист Тео Тиссен в таких же подробностях писал об играх, в которые играл в детстве. Где-то на 20-й странице он замечает: «Да, дорогой читатель, я прекрасно осознаю – существует опасность, что я еще долго буду описывать игры моего детства. Теперь вы понимаете, насколько были важны детские игры в моей жизни». Ничуть не стыдясь, он продолжает рассказывать о том, как он играл в «догонялки», «классики», «чехарду» и т. д.¹² Преподобный Ван Остерзее, оглядываясь на свою юность, сожалеет о том, что в детстве так мало играл. Из этого можно сделать заключение: произошла значительная перемена в отношении к детской игре. Еще в прошлом столетии Конрад Дросте и многие другие все еще сокрушались, что чересчур много играли в юности. Таким образом, судя по эго-документам, оценка детских игр заметно изменилась. Если поначалу на них смотрели с презрением, то позднее осознали всю их важность.

Игры, в которые играли дети, изменились не меньше, чем отношение к ним. В сущности, идея о том, что дети испытывают потребность в собственных играх, возникла относительно недавно. В Средние века взрослые и дети зачастую играли в одни и те же игры. Впоследствии появились различия между детскими и взрослыми играми. Одновременно с увеличением различий между высшими и низшими слоями общества произошло разделение на игры, в которые играют в городе, и те, в которые играют в деревне. Все это произошло отнюдь не во всех странах и не во всех социальных группах в одно и то же время. Например, в низших классах общества и в деревне универсальность общераспространенной игры не ушла и тогда, когда среди элиты и в крупных городах она уже исчезла.

В средневековой Голландии было трудно провести грань между играми детей и взрослых¹³. Некоторые игры, в которые в настоящее время играют только дети, в XVII в. были распространены и среди взрослых. Художники запечатлели изысканные собрания, вовлеченные в игру «handje klap», которая проходит так: одному игроку завязывают глаза, остальные хлопают его по спине, а он должен отгадать, кто именно. Корнелий Трост написал картину, на которой взрослые играют в «жмурки»¹⁴. А новое отношение

к социальным границам игр может быть обнаружено в дневнике Константина Гюйгенса-младшего, который в 1692 г. высказал неодобрение тем, что его слуги играли в «handje klap».

В Средние века и дети, и взрослые играли на улице, но с течением времени на эти игры были наложены некоторые ограничения. Детям больше не позволялось играть на территориях церквей и кладбищ, шуметь на улицах или играть в снежки. Школьные правила недвусмысленно запрещали хождение на ходулях. В латинских школах ученикам предписывалось говорить на латыни даже во время игры, что, скорее всего, не способствовало детской непосредственности. Эразм в своей книге для молодого поколения писал, что игра полезна для «поднятия духа», хотя благоволил он только лишь к хоккею, футболу, прыжкам и «классикам». В XVII в. этот параграф в голландском издании был опущен, так как сочетание игры и обучения больше не считали благоприятным¹⁵.

Йохан ван Бевервик в одной из своих книг медицинских советов писал, что детские игры «полезны, чтобы поддерживать тело здоровым и крепким». Детям в возрасте от двух до семи лет следует позволять «играть свободно». Он считал игру важной прежде всего для роста ребенка. Возраст семи лет считался пограничным в воспитании детей как в теории, так и на практике¹⁶. Согласно дневнику Константина Гюйгенса, его сыновьям пришлось бросить игры по достижении этого возраста.

Якоб Катс в назидательной поэме о браке «Houwelick» также писал о детской игре¹⁷. Играми, конечно, можно наслаждаться, но их следует бросить, взрослея и стремясь обзавестись семьей. Ребенок в лучшем случае мог бы вынести из игры моральный урок. Почти к каждой игре Катс сформулировал предупреждения. Так, например, о прыжках с шестом он пишет: «Никогда не прыгайте дальше, чем позволяет ваш шест». Другой поэт, Ремер Вишер, также связывает с детской игрой моральные уроки. В своей иллюстрированной книге «Sinne-roppen» он пишет относительно скакалки: «По причине того, что сие занятие не имеет никакой пользы и чести, оно глупо и нелепо». Насчет серсо он заключает: «Гораздо лучше просто стоять на месте, нежели вкладывать усилия в нечто столь бесполезное». Он с готовностью подчеркивал отрицательные аспекты игры.

Тема была злободневной и для художников¹⁸. Например, знаменитую картину Питера Брейгеля-ст. «Детские игры» (1560)

можно сравнить с его же картинами с изображением крестьянских праздников¹⁹: играющих детей он, по сути, уподобляет ссорящимся крестьянам и увечным нищим. Нелепость танцев и игр показывала, насколько далек этот мир от мира образованной элиты. В книгах аллегорий дети зачастую символизировали человеческую глупость. В этом распространенном жанре изображение детских игр всегда сопровождалось нравственным посылом. В «*Leerzaame zinnebeelden*» (Поучительные картинки) Адриана Спиннекера на одной из картинок изображен ларек с игрушками на ярмарке, изображение сопровождается адресованным детям пассажем: «Ежели разум свой правильно применишь, то таковыми пустыми развлечениями скоро прельщаться перестанешь, и время свое достойно употребишь, прилежно трудясь»²⁰.

Изображение детей, пускающих мыльные пузыри, напоминает о мимолетности жизни, а иллюстрация с изображением ребенка, шагающего на ходулях, – о том, что чем выше заберешься, тем большее падать. Нарисованные на картинках играющие дети не просто забавляют зрителя – они еще и преподают ему нравственный урок. Игральные карты с изображением детей, созданные Дирком Хальсом и Яном Минсе Моленером, выглядят, конечно, умирительно, но в действительности являются предупреждением против этой дьявольской игры²¹. Однако, несмотря на этот достойный уважения порыв, детская игра все больше и больше рассматривается как слишком легкомысленное занятие. В научном трактате об искусстве влиятельного исследователя де Лересса, опубликованном в 1701 г., говорится, что изображения детской игры «незначительны и не стоят упоминания»²².

В XVII в. играющих детей запечатлевали даже в церковных интерьерах – например, Сенредам и другие²³. Дети и в самом деле играли в церквях, но впоследствии это было запрещено. Однако на картинах эти дети являются чем-то большим, чем просто последним следом терпимости к их игре в священном месте. Как правило, игра являлась топомосом в моралистической литературе. В книге Йохана де Бруне «*Emblemata*» изображен ребенок с игрушкой. Подпись гласит: «Все мирские владения – всего лишь детские игрушки»²⁴. Изображенные в церквях дети, как представляется, усиливали контраст между человеческой глупостью и божественной мудростью. Играющие на улицах дети, присутствующие на картинах в жанре городского пейзажа, кажется, ближе к обыденной жизни. Эта тема была также популярна в изображениях на кера-

мической плитке, предназначенной для украшения голландских домов.

В жанровых сценках, в церковных интерьерах, в городских пейзажах всегда изображались дети из простонародья. Плиткой с изображением детских игр обычно отделывали кухни и комнаты для прислуги. Игра как таковая не ассоциировалась с детьми из благородных семей. Потому и нет портретов, на которых они были бы изображены играющими. Видимо, состоятельные родители не желали, чтобы их отпрыски были запечатлены в таком виде, и художники не писали своих моделей за игрой. Правила для портретистов были очень строгими и смягчились лишь со временем. А раньше родители предпочитали видеть на картине своих детей рядом с послушной собакой или птицей в клетке. Это показывало, что дети так же хорошо воспитаны, как и их питомцы. Иногда детей изображали с игрушками, например с серебряными погремушками, что, однако же, было призвано демонстрировать не только детские развлечения, но и состоятельность их родителей²⁵. Девочка с куклой обозначает готовность изображаемого лица к достойному материнству. В жанровых сценках дети являют недостаток родительского контроля. Дети же на портретах – это маленькие, но ответственные граждане. Правда, есть несколько картин, в которых художники отклонялись от условностей. К примеру, художник и поэт Ян Кольм сделал набросок своего маленького сына, к которому сочинил песню «Ежедневные детские развлечения». В этой поэме нет того нравственного урока, который должен был обычно присутствовать в произведениях на эту тему.

Детей изображали собственно для детей только на дешевых картинках, которые выпускались в большом количестве и были родоначальниками детской литературы, в особенности комиксов. На этих гравюрах были зарисовки, которые сопровождались небольшими стишками. Среди прочего, там были сюжеты с детскими играми. Изначально игры на них изображались как невинные забавы, но со временем они переросли в предостережения. На одной такой картинке, к примеру, были изображены два ссорящихся мальчика под заголовком «Все показанные здесь игры – источник неприятностей». Это было очень схоже с книгами аллегорий, которые, однако, были предназначены для детей из благородных семей, тогда как дешевые картинки – для среднего и низшего классов. На рубеже XVIII и XIX вв. эти картинки подверглись

критике со стороны учителей, и Обществу общественного блага (Maatschappij tot Nut van 't Algemeen) были заказаны новые, для воспитательных целей. Пример – зарисовка «Детские пороки и добродетели», на которой ребенок идет в школу; картинка сопровождается надписью «Смотри, как он отправляется в школу и оставляет забавы другим»²⁶.

В XVIII в. учителя и воспитатели поняли всю важность игры для маленьких детей²⁷. В работе Джона Локка «Мысли об воспитании» есть отступление на эту тему. Он хотел заострить внимание на «тех мелочах, которые взрослые не замечают. Но с точки зрения ребенка это недосмотр и пренебрежение». Локк выступал против большого количества игрушек. Согласно ему, их переизбыток на самом деле приносит больше вреда, чем пользы. Он считал, что дети должны сами придумывать себе игрушки, создавать их из кусочков бумаги или из связки ключей. Помогать им нужно лишь в том, чего сами они точно не смогут сделать. Родители должны были держать игрушки у себя и выдавать по одной. Локк писал: «Все игры и прочие развлечения должны быть направлены на взращивание хороших привычек, а иначе они превращаются в плохие»²⁸.

Постепенно игры начинают оцениваться все более положительно, что можно наблюдать на примере периодического издания «Холландше спектатор» (выпуск 1732 г.), издаваемого журналистом Юстом ван Эффеном²⁹. Он писал, как, приехав в деревню, видел крестьян, играющих в шарики. Разделение между детскими и взрослыми играми почти не коснулось деревень. Ван Эффен и его группа присоединились к веселью, кроме одного господина, который посчитал это ниже своего достоинства. И после ван Эффен заключил, что «детские игры, и в особенности шарики, очень сильно влияют на наше воображение. Они позволяют нам вернуться в детство, в то счастливое беззаботное время»³⁰.

Ван Эффен показал возрастающий интерес к играм и в городских благородных семьях. По приведенному пассажиру также можно проследить изменение отношения к крестьянам – и это не случайность. Детей и крестьян объединяют некоторые черты – они необразованны и близки к природе. Такие характеристики приводили к их недооценке в XVI и XVII вв. Однако уже в XVIII в. эти же качества начали цениться гораздо выше. Теперь дети и крестьяне считались людьми, незапятнанными городским образом жизни и

свободными от искусственной буржуазной культуры. Различия между городом и деревней, аристократией и простолюдинами, взрослыми и детьми сохранялись в Европе веками.

Положительные стороны игр заметили и воспитатели эпохи Просвещения. Они утверждали, что процесс игры, включенный в процесс обучения, может быть очень полезным³¹. Эта точка зрения ясно видна в поэме для детей, написанной Иеронимом ван Альфеном. Он говорил: «Учение – это игра, игра – это учение». Адриан Лосьес в своей работе, посвященной жизненному пути человека, очень активно защищал различные игры и забавы и настаивал на том, что эта тема очень богата. Как и ван Эффен, он писал, что уже во взрослом возрасте развлечения и игры могут освежить в памяти образы невинных лет³². Для Лосьеса игра была прежде всего «приятным способом учиться» и готовила ребенка к тем трудностям, с которыми он столкнется в последующие годы жизни. В то же время интерес к детским играм появился и у ученых. Профессор Ле Франк ван Берки в своем многотомном труде о Голландии посвятил детским играм целую главу³³.

На рубеже XVIII и XIX вв. обычаи детской игры стали меняться. На смену коллективным играм пришли индивидуальные, дети чаще играли дома, вдали от посторонних глаз, нежели на улице. Издательства начали выпускать огромное количество настольных игр. Игрушки для детей стали более важны и более разнообразны, и их количество увеличилось. Учитель XIX в. Ян тер Гоу имел некоторые опасения на этот счет и думал, что дети, вынужденные проводить все время дома, вырастут болезненными или же ограниченными и самодовольными. Не одобрял он и того, что детям дарят больше игрушек, предназначенных именно для игры дома³⁴.

Эти идеи и обычаи дошли и до простого народа. В своей автобиографии Геррит Паапе, сын ремесленника, писал: «Отец никак не мог смириться с тем, что я играю на улице, он все время следил за мной, понимая, что ребенку сложно быть ответственным. Когда я подрос, отец стал моим товарищем по играм. Он говорил маме: “Даже императоры играли в жмурки со своими детьми, почему же я не могу? Они не унаследуют от меня империи. Хорошее воспитание – это все, что я могу им дать”». Даже среди ремесленников детские игры все чаще происходили под надзором родителей³⁵.

В это же время игрушки заняли значительное место в жизни детей. До индустриализации игрушек было не так много³⁶, особен-

но у простого народа. Возможно, ремесленники и крестьяне сами делали детям игрушки, как делал их для своего сына Дирк Янс. Покупать игрушки могли позволить себе только состоятельные люди. До 1800 г. на празднике св. Николая фигурировали скорее сладости, чем игрушки, хотя, судя по пьесе Бредеро «Moortje» и по картинам Яна Стеена и Рихарда Бракенбурга, детям иногда дарили кукол, клюшки или ракетки³⁷. Только в XIX в. детям на день рождения стали дарить много игрушек.

Возник рынок игрушек, который развивался благодаря возрастающей покупательной способности буржуазии. Сначала игрушки продавали на рынках и ярмарках. В конце XVII в. в Амстердаме открылся первый магазин игрушек. Игрушки стали настолько важным товаром, что в 1668 г. они даже были включены в список голландской Ост-Индской компании, где попали в число товаров, которые было запрещено экспортировать в Японию³⁸. Игрушки были очень популярны среди городской элиты, но в деревнях они были редки вплоть до XIX в.³⁹ В XVIII в. производство игрушек выросло. В основном их привозили из Англии и Германии, где уже было налажено их массовое производство. Маленький Отто ван Экк писал в своем дневнике, что ему очень хотелось бы иметь английский волчок. У него также был игрушечный печатный станок – тоже продукт новой индустрии. У этого станка была и образовательная функция, что очень ценилось. Ле Франк говорил о большой пользе таких игрушек, которые представляют взрослый мир в миниатюре.

Некоторые родители придерживались совета Локка и редко дарили детям игрушки. Согласно книге учета, которая принадлежала отцу Александра ван Голстейна, он и его брат получали всего лишь по одной игрушке в год⁴⁰. Однако других детей иногда просто засыпали ими. Мориц ВерХюльль описал в своей автобиографии поход в дом бабушки и дедушки, где он обнаружил небольшую комнатку, полную разнообразных игрушек. Это была комната его матери. «Там был все тот же беспорядок, который мама оставила по себе, когда вышла замуж и покинула дом». Игрушки стали неотъемлемой частью жизни детей. В автобиографиях XIX в., таких как книга Фредерика Харстена, впервые встречаются воспоминания о детских игрушках. Например, любимой игрушкой Харстена был китайский болванчик, который стоял на шкафу. Однажды Харстен решился на вскрытие и выяснил, что за механизм находится внутри⁴¹. Для него сие было очень поучительно, хотя, воз-

можно, это был не совсем тот образовательный процесс, о котором говорили учителя. Такое любопытство, кстати, объясняет, почему до наших дней дожило так мало игрушек.

В XIX и XX вв. все больше и больше автобиографий упоминали об играх и игрушках. Альберт Уиллем ван Рентергем, который родился в 1845 г., вспоминает свой восторг, когда на его семилетие племянница подарила ему игрушечный лук и стрелы. «Меня переполняла радость из-за этой вещицы, купленной за 30 центов на базаре»⁴². Альберт Стинберген, родившийся в 1814 г., писал о своих любимых оловянных солдатиках⁴³. В XIX в. ко всем прочим забавам прибавилось также и коллекционирование марок. Й.Л. Тадема, 1875 г. р., вспоминает, с каким энтузиазмом коллекционировались марки и как ими обменивались⁴⁴.

И чем шире становилось производство игрушек, тем меньшую роль они начинали играть в воспоминаниях детей. Много говорилось об играх вместе с другими детьми, о воображении, об игре без игрушек. Не теряли популярности лишь две игрушки, и обе для мальчиков. Одна из них – поезд. Лука Вольф Катц, родившаяся в 1930 г., на свой день рождения получила электропоезд; это был подарок с подтекстом, для того чтобы показать, что девочка воспитывается в духе равноправия полов. Ее отец читал о подобном методе у психологов. Девочке очень нравилось играть с поездом, но только вместе со своим отцом. Матери игрушечный поезд не нравился, а девочка не хотела играть с ним одна⁴⁵. Новые дорогие игрушки открывали детям глаза на классовое неравенство. Й.К. ван Дам, родившийся в 1892 г., писал: «У меня никогда не было таких игрушек, как поезд и железная дорога. Это было нам не по карману»⁴⁶. Но главной мечтой всех детей был «летучий голландец» – игрушечная гоночная машина с педалями. И опять же такой подарок из своего детства вспоминает женщина (Энни Аверинк, 1913 г.р.): «Однажды мне подарили “летучего голландца”, и это было что-то новенькое, наверное, подарок от папы. И мальчишки, конечно, тоже хотели на нем покататься»⁴⁷. Из-за дорогих игрушек дети стали замечать классовое неравенство. В случае Э.Б. де Брюна этот конфликт представлен с иной точки зрения. Отец запрещал ему играть с состоятельными детьми из простонародья: «Родители не хотели, чтобы я играл с детьми торговцев, и уж тем более на улице. Но ведь эти торговцы покупали своим детям “летучих голландцев”!»⁴⁸

Заключение

Детская игра сама по себе и отношение к ней имеет долгую и сложную историю⁴⁹. Недавние социоантропологические исследования показали, что в каждой культуре есть свои игры. В некоторых обществах в детских играх сильнее подчеркивается соревнование. В других культурах большинство игр основано на сотрудничестве. В некоторых странах игры подчиняются строгим правилам, тогда как в других приветствуется импровизация. Позиция взрослых также различается. Где-то игра считается чем-то незначительным, а где-то она рассматривается как подготовка ко взрослой жизни. В современном западном обществе игре приписывается цель самовыражения. Во время игры дети сталкиваются со своими страхами и желаниями. Сегодня игра — это и процесс социализации. Эти новые отношения подтверждают точку зрения Филиппа Арьеса об изменении положения детей в истории.

До XVIII в. в Нидерландах детские игры считались чем-то несущественным, но потом учителя и воспитатели открыли возможность воспитания через игры. Морализаторство, которое господствовало в обществе веками, исчезло. После 1800 г. игры считались необходимыми для детей, той областью, в которой они должны быть независимы. Эта новая позиция очень ярко отражена в романе 1839 г. «Камера обскура», в котором Николас Беетс описывает идеального голландского мальчика и высмеивает высказывания ван Альфена об обучении через игру: «Ни один даже самый прилежный ребенок не будет этого делать»⁵⁰. Другой пример современной точки зрения на детские игры — книга «Мир детей», где описаны всевозможные детские игры без намека на мораль, которая раньше была бы в таком контексте ожидаемой⁵¹. На титульном листе автор пишет, что он «товарищ по играм» для детей. Свою книгу, выпущенную в 1853 г., он закончил стихотворением, в котором сказано: «Давайте играть, ведь нам все равно, пока мы не скучаем». И именно благодаря этой новой позиции такие люди, как Виллем де Клерк и Людвиг ван Дейссель, могли не сдерживаясь писать в своих автобиографиях и дневниках об играх, которые были так важны для них в детстве. Хотя, вероятно, что для самих детей игры и игрушки были важны всегда. Маленький Отто ван Экк, автор первого известного нам голландского детского дневника, написал в 1791 г.,

что в магазине игрушек увидел волчок, но боялся, что родители его ему не купят⁵². Волчок был сделан в Англии, а отец предпочитал голландскую продукцию. Так что в конечном итоге взрослые всегда оказываются главнее детей.

¹ Пер. с англ. А.С. Ямановой и А.В. Карповой под науч. ред. Е.В. Семенюк.

² *Ariès P.* Centuries of Childhood. A Social History of Family Life. N.Y.: Vintage Books, 1962, пер. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960). *Berg J.H. van den.* The Changing Nature of Man. Introduction to a Historical Psychology. N.Y.: Norton, 1961, первое нидерландское изд.: *Metablicta of de leer der veranderingen. Beginselen van een historische psychologie* (Nijkerk: Callenbach, 1956). Об авторе и этой книге: *Dekker R. J.H. van den Berg en de geschiedenis van het kind // Opossum. Tijdschrift voor Historische en Kunstwetenschappen* 1997. 6. P. 42–45. *Stone L.* The Family, Sex and Marriage in England 1500–1800. L.: Weidenfeld and Nicholson, 1977; *Shorter E.* The Making of the Modern Family. L.: Basic Books, 1976; *Macfarlane A.* The Family Life of Ralph Josselin, a Seventeenth-century Clergyman. An Essay in Historical Anthropology. Cambridge: Cambridge U.P., 1970; *Pollock L.A.* Forgotten Children. Parent-child Relations from 1500–1900. Cambridge: Cambridge U.P., 1983. Об истории детства в Нидерландах: *Dekker R.M.* Childhood, Memory and Autobiography in Holland from Golden Age to Romanticism. L.: Macmillan, 1999; *Roberts B.* Through the Keyhole. Dutch Child-Rearing Practices in the 17th and 18th Century. Three Urban Elite Families. Hilversum: Verloren, 1998.

³ *Shorter E.* The Making of the Modern Family. N.Y.: Basic Books, 1977. P. 9.

⁴ *Dekker R.* Jacques Presser's heritage: Egodocuments in the study of history // *Memoria y Civilizacion. Anuario de Historia*. 2002. 5. P. 13–37; *Idem* (ed.). Egodocuments and History. Autobiographical Writing in its Social Context since the Middle Ages. Hilversum: Verloren, 2002.

⁵ *Dekker R.M., Lindeman R., Scherf Y.* Egodocumenten van Noord-Nederlanders uit de zestiende tot begin negentiende eeuw. Een chronologische lijst. Haarlem: Stichting Egodocument, 1993; *Idem.* Reisverslagen van Noord-Nederlanders uit de zestiende tot begin negentiende eeuw. Een chronologische lijst. Haarlem: Stichting Egodocument, 1993. Также в Интернете: www.egodocument.net. Очерк эволюции: *Dekker R.* Egodocuments in the Netherlands

from the sixteenth to the nineteenth century // *Envisioning Self and status. Self-representation in the Low Countries 1400–1700* / Ed. E. Griffey. Hull: Association for Low Countries Studies in Great Britain and Ireland (ALCS), 2000. P. 255–285; *Idem.* Les egodocuments aux Pays-Bas du 16ième au 18ième siècle // *Bulletin du bibliophile.* 1995. P. 317–333; *Idem.* Dutch Travel Journals from the Sixteenth to the Early Nineteenth Centuries // *Lias. Sources and Documents relating to the Early Modern History of Ideas.* 1995. 22. P. 277–300; *Baggerman A., Dekker R., Valk H. de, Nordholt G.S.* Repertorium van gedrukte egodocumenten 1814–1914 // <http://www.inghist.nl/Onderzoek/Projecten/Egodocumenten>.

⁶ *Baggerman A.* Autobiography and Family Memory in the nineteenth Century // Dekker R., ed. *Egodocuments and history...* P. 161–175.

⁷ *Dekker R.* Childhood, Memory and Autobiography in Holland from the Golden Age to Romanticism. L.: Macmillan, 1999; *Baggerman A., Dekker R.* Children's autobiographies // P.S. Fass, ed., *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*: In 3 vols. N.Y.: Thomson Gale, 2003. Vol. 1. P. 73–74.

⁸ *Pollock L.* Forgotten Children... P. 236.

⁹ *Schurman A.M. van.* Eukleria seu Melioris Partis Electio. Altona: Cornelius van der Meulen, 1673. P. 23–24, 35. См. также: *Idem.* Eukleria seu Melioris Partis Electio: pars secunda. Amsterdam: Jacques van de Velde, 1684, 2d ed. 1685; *Idem.* Whether a Christian Woman Should Be Educated and Other Writing from Her Intellectual Circle / Ed. and transe by J. Irwin as part of the series *The Other Voice in Early Modern Europe*, series editors M.L. King and A. Rabil. Jr. University of Chicago Press, 1999.

¹⁰ *Ockerse W.* Vruchten en resultaten van een zestigjarig leven. Amsterdam: Johannes van der Hey en zoon, 1823–1826. T.1. P. 96.

¹¹ *Deyssel L. van.* Gedenkschriften / H.G.M. Prick (ed.): In 2 vols. Zwolle: Tjeenk Willink, 1962; first ed. 1924. Vol. 1. P. 89–93.

¹² *Thijssen T.* In de ochtend van het leven. Jeugdherinneringen. Bussum: Agathon, 1974; first ed. 1941. P. 86–111.

¹³ *Drost J.* Het Nederlandsch kinderspel voor de zeventiende eeuw. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1914. P. XVIII.

¹⁴ *Brunes I. de C.* Emblemata, of Zinne-werck. Amsterdam: Bij Ian Eversten Kloppenburch, 1624. P. 231; 'Blindemannetje' (1745), автор Cornelis Troost, Museum Boymans-van Beuningen, Rotterdam.

¹⁵ *Bot P.N.M.* Humanisme en onderwijs in Nederland. Utrecht; Antwerpen: Het Spectrum, 1955. P. 63, примеч. 4; *Goede manierlijke zeden.* Antwerpen: Steven Mierdmans, 1546; Ср.: *Vloten J. van.* Levensmanieren naar een handleiding der 16e eeuw // *Dietsche Warande.* 1864. 6. S. 337–361, здесь S. 350. Издание на ла-

тыни было выпущено в 1530 г. Ср.: *Bijl S.W.* Erasmus in het Nederlands tot 1617. Nieuwkoop: De Graaf, 1978. P. 187–197; Het boeckje van Erasmus aengaende de beleeftheid der kinderlijcke zeden. Amsterdam: Servaas Wittelingh, 1678; перп. 1967.

¹⁶ *Beverwijck Joh. van.* Wercken der geneeskunst. Amsterdam: Weduwe van J.J. Schipper, 1672. P. 216, ср. P. 220.

¹⁷ *Cats J.* Al de werken. Schiedam: H.A.M. Roelants, s.a. P. 127–128.

¹⁸ *Schama S.* The Embarrassment of Riches: An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age. N.Y.: Alfred A. Knopf, 1987. P. 481–563.

¹⁹ *Hindman S.* Pieter Breughel's Children's Games, Folly, and Chance // Art Bulletin. 1981. 63. P. 447–475. Обсуждается, изображены ли на картине Брейгеля взрослые или дети.

²⁰ *Spinneker A.* Leerzaame zinnebeelden. Haarlem: Izaak van der Vinne, 1714. S. 134–136.

²¹ *Hals D.* 'Kinderen bij het kaartspel' (1631), см.: *Leyster J.* Schilderes in een mannenwereld. Zwolle: Waanders, 1993. №. 26.

²² *Lairesse G. de.* Groot schilderboek: In 2 vols. Amsterdam: s.n., 1707. Vol. 1. P. 156–166.

²³ *Schwartz G., Bok M.J.* Pieter Saenredam. The painter and his time. Den Haag: Gary Schwartz/SDU, 1990. P. 200.

²⁴ *Harrebomée P.J.* Spreekwoordenboek der nederlandsche taal. Utrecht: Kemink en zoon, 1858. P. 58; *Iohannis de Brunes I.C.* Emblemata... P. 362.

²⁵ Ср.: *Joppien-Hauck K.* Das Kind und sein Spielzeug. Ein Motiv der europäischen Kunst seit der Pädagogik der Aufklärung. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, 1988.

²⁶ Напечатано в Амстердаме издательством «Х. Ван Мюнстер и сын» около 1805 г.

²⁷ Ср.: *Mehl J.-M.* Les jeux au royaume de France du XIIe au début du XVIe siècle. P.: Fayard, 1990.

²⁸ *Locke J.* Some Thoughts Concerning Education / Ed. by J.W. and J.S. Bolton. Oxford: Clarendon Press, 1989. P. 191–192.

²⁹ Данное издание представляло собой нечто среднее между газетой и журналом – *Примеч. ред.*

³⁰ *Effen J. van.* Hollandsche Spectator. II. S. 273–286 (№. 85, 18 August 1732). S. 285.

³¹ *Chomel N., Chalmot J.A. de.* Algemeen [...] woordenboek. T. IV. Leiden: Le Mair, 1778. S. 2442 (статья «Opvoeding»); ср.: статью «Spel».

³² *Loosjes A.* De man in de vier tijdperken zijns levens. Haarlem: A. Loosjes, 1809. S. 12–60.

- ³³ *Berkhey J. Le Francq van*. Natuurlijke historie van Holland. 4 vols. Amsterdam: Yntema en Tieboel, 1769–1779. Vol. III, 3. S. 1334.
- ³⁴ *Gouw J. ter*. De volksvermaken. [s.l.: s.n., s.a.]. P. 280–321, 'Kinderspelen'; *Idem*. Spelende jongens // *Oude Tijd*. 1871. S. 7–13, 37–42, здесь S. 8.
- ³⁵ *Paape G*. Mijne vrolijke wijsgeerte in mijne ballingschap Egodocumenten. Amsterdam: Verloren, 1996. S. 27.
- ³⁶ *Calvert K*. Children in the House. The Material Culture of Early Childhood, 1600–1900. Boston: Northeastern Univ. Press, 1992 (рус. пер. 2009); *Sutton-Smith B*. Toys as Culture. N.Y.; L.: Gardner Press, 1986; *Willemsen A*. Overal afblijven, de materiële cultuur van het kind // Mooij Ch. C.M. de, Dekker R., Janssen P.H., Kruijsen B. Kinderen van alle tijden. Kindercultuur in de Nederlanden vanaf de middeleeuwen tot heden. Zwolle: Waanders Uitgevers, 1997. S. 31–53.
- ³⁷ *Bredero G.A*. Moortje / Ed. F.A. Stoett. Zutphen: Thieme, 1931. P. 89.
- ³⁸ *Chijs J.A. van der*. Nederlandsch-Indisch plakaatboek. 17 vols. Batavia: Landsdrukkerij; Den Haag: Nijhoff, 1885–1900. Vol. II. S. 511.
- ³⁹ *Hildebrand [= Nicolaas Beets]*. Camera obscura. Utrecht; Antwerpen: Veen, 1982. S. 372.
- ⁴⁰ Rijksarchief in Gelderland, Familiearchief Van Goltstein, 56; Jorgen Limonard, 'Het dagboek van Alexander van Goltstein', неопубликованная докторская диссертация университета им. Эразма Роттердамского, 1994 г.
- ⁴¹ *Hartsen F.A*. Nederlandsche toestanden. Uit het leven van een lijder / Ed. N. Maas. Hilversum: Verloren, 1996; первое изд. 1870.
- ⁴² *Renterghem A.W. van*. Autobiografie. 2 vols. Rotterdam: privately printed, 1924–1927. Vol. 1. S. 41.
- ⁴³ *Steenbergen A*. De jeugd van Albert Steenbergen. Autobiografisch jeugdverhaal van de bekende schilder en schrijver uit Hoogeveen, met kanttekeningen / Ed. A. Metselaar. S.l., 1987. S. 6.
- ⁴⁴ *Tadema J.L*. Haarlemsche jeugdherinneringen. Haarlem: De Erven Bohn NV, 1937. S. 61.
- ⁴⁵ *Catz L.W*. Kind in de schaduw. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar, 1985. S. 19–20.
- ⁴⁶ *Dam J.C. van*. Sociaal logboek. 1900–1960. Amsterdam: Djambatan NV Publishers, 1960. S. 20.
- ⁴⁷ *Averink A*. Jeugdherinneringen (неопубл.). S. 3. См. об авторе и материале: <http://cpnvrouwen.wordpress.com/2009/04/01/twee-archieven-van-vrouwen-in-de-cpn-in-het-iiav/>.
- ⁴⁸ *Bruyn E.B. de*. Uit een leven. Amsterdam: De Arbeiderspers, 1991. S. 61.

⁴⁹ *Schwartzman H.B.* Transformations, the Anthropology of Children's Play. N.Y; L.: Plenum Press, 1978. Cp. *Apte M.L.* Humour and Laughter. An Anthropological Approach. Ithaca; L.: Cornell U.P., 1985. P. 87–92.

⁵⁰ *Hildebrand.* Camera obscura... S. 29; cp.: *Beets N.* De grote jongen. De psychologie van de jongen in de vlegeljaren. Utrecht: J. Bijleveld, 1964. S. 56–58.

⁵¹ *Teenstra M. D.* De kinderwereld. Groningen: J. Oomkes, 1853.

⁵² *Baggerman A., Dekker R.* Kind van de toekomst. De wondere wereld van Otto van Eck (1790–1798). Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2005.

Бесконечная вселенная детской литературы XVIII в.
Рекомендованные книги и чтение
как процесс в жизни реальных
и вымышленных детей около 1800 г.¹

Какую книгу выбрать для детского чтения – вот один из важнейших воспитательных вопросов. Делая выбор, и родителям, и детям стоит быть осторожными, ведь детские души очень восприимчивы и к плохому и к хорошему влиянию, а чтение производит на детей впечатление не менее сильное, чем разговоры взрослых, которые они слышат. Друзья человечества, позвольте же мне задать вам вопрос: все ли вы знаете, какие именно книги усердно читают ваши дети? И уверены ли вы, что книги эти не распространяют никакой заразы, что в них не кроется никакого зло, способное испортить их воображение и сердце?²

Это предупреждение было опубликовано в 1789 г. в голландском журнале с жизнеутверждающим названием «*Bijdragen tot het Menschelyk Geluk*» («Вклад в человеческое счастье»). Похожие увещевания можно найти и в изданных в то же время английских, немецких и французских книгах с советами для родителей³. За всю предшествующую историю Европы книги никогда еще не считались столь необходимыми и в то же время столь опасными, особенно для детей. Родителям приходилось выбирать из двух зол: с одной стороны, нужно поощрять желание детей читать, с другой – необходимо тщательно следить за тем, что именно они читают.

Эта тревога стала логическим следствием новой педагогической концепции, в которой мысль о том, что человека формирует не только среда (локковская *tabula rasa*), дополнялась представлением Руссо о том, что человек изначально добр и что дети должны расти на воле, согласно своей внутренней природе и как можно дальше от цивилизации. Руссо не верил в пользу книжных

© Баххерман А., 2012

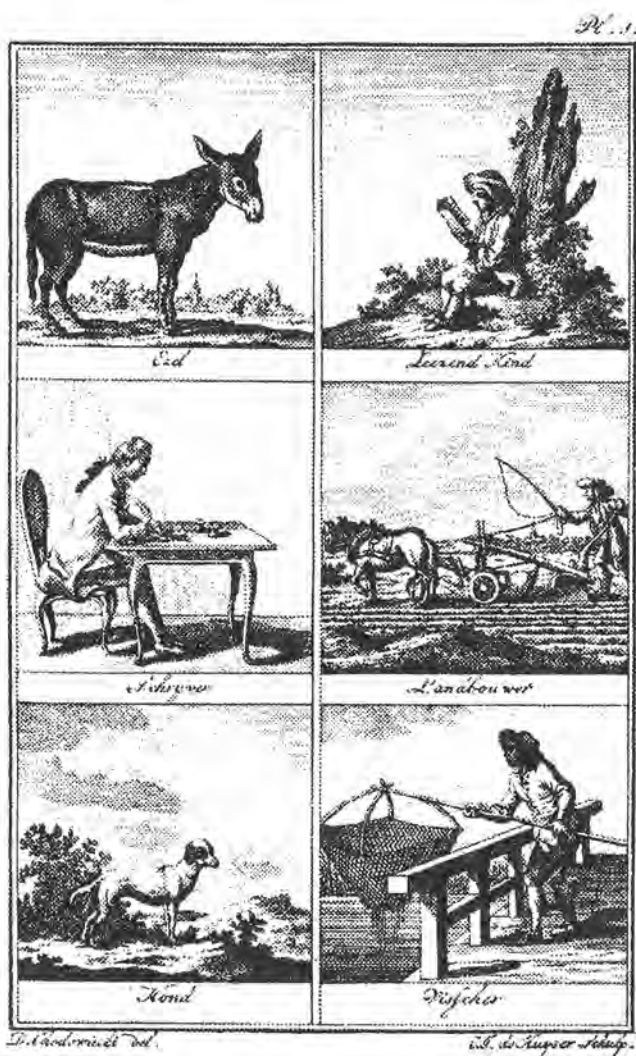
© Красильникова Е.С., перевод, 2012

© Семенюк Е.В., перевод, 2012

познаний и считал, что книги нужно держать от детей подальше: «Чтение – бич детства»⁴. Персонаж Руссо по имени Эмиль растет в деревне, природа становится ему главным учителем, мальчик не бывает в больших городах, которые Руссо называл «пучиной для человеческого рода»⁵. Первое знакомство Эмиля с культурой происходит, когда ему около 12 лет и он уже выработал в себе достаточную стойкость. С той поры Эмилю разрешено читать книги, которые «в приятной манере помогут ему научиться утонченно мыслить». Поскольку Руссо писал тогда, когда первые книги для детей еще не появились, то он отдает предпочтение греческим и римским авторам из-за простоты их языка и историческим произведениям, но только в умеренном количестве и под тщательным присмотром. К тому же, чтобы сформировать в себе устойчивость к плохим книгам, Эмилю необходимо было вкратце ознакомиться, по словам Руссо, с «резервуарами новейших компиляторов – журналами, переводами, словарями». Эмилю должно было хватить беглого взгляда на эти худшие из проявлений печати, чтобы у него появилось стойкое к ним отвращение⁶.

Хотя Руссо и ставил эмпирические знания выше книжных, он не был принципиальным противником того, чтобы дети читали вообще. Основным его аргументом было отсутствие литературы, подходящей для маленьких читателей. Руссо порицает родителей, которые дают детям книги, которые читают сами, например «Басни» Лафонтена. Чтобы наглядно показать, что подобные книги не совместимы с детским сознанием и лишь вырабатывают у них неправильное отношение к жизни, он подробно анализирует «Сказки» Лафонтена с точки зрения ребенка. «В предложении “*Sans mentir, si votre ramage*” есть слова “без обмана”. “Без обмана?” – спросит ребенок. “Значит, иногда бывает обман?” И что подумает ребенок, если вы объясните ему, что лис утверждает, будто говорит без обмана как раз потому, что обманывает?»⁷.

Руссо сделал лишь одно исключение из ряда забракованных им книг: «Робинзон Крузо» Даниэля Дефо. Эта книга отражала тот опыт, который ребенок мог получить на самом деле. Руссо рассматривал это произведение не как роман, а как правдивую историю, а потому оно было гораздо лучше, чем художественная литература. К тому же знания, которые можно почерпнуть из этой книги, вполне применимы на практике, а содержание отличается высокой степенью нравственности. Дефо подробно излагает все превратности судьбы моряка, потерпевшего кораблекрушение и



Ил. 1. Читающий ребенок среди учебных иллюстраций
(Moritz K.Ph.: Proeve eener korte beoeffenende
redeneerkunde voor de jeugd, 1789)

выброшенного на необитаемый остров, где он выживает благодаря тому, что учится у природы. Робинзону даже начинает нравиться подобная жизнь: он выращивает хлеб, приручает коз, строит домик – и записывает все это в дневник, вести который он мог благодаря чудом уцелевшим после кораблекрушения чернилам и бумаге. Эти записи, по-видимому, стали источником вдохновения для Эмиля, который, как и Робинзон Крузо, должен был ухаживать за своими козами и сам выращивать овощи⁸.

«Эмиль» был опубликован в 1762 г., очень своевременно. Это было время, когда повсеместно обсуждались традиционные методы воспитания. В 60-х годах XVIII в. появилось больше работ по педагогике, чем за все предыдущее столетие. Вслед за Руссо авторы этих работ считали, что детям читать не стоит, поскольку не существует книг, подходящих для детей. Но никто из этих педагогов не был настроен столь же радикально, как Руссо, который был против того, чтобы дети до 12 лет вообще что бы то ни было читали. Учителя полагали, что родителям следует тщательно выбирать детям книги и внимательно следить за процессом чтения⁹.

Решение было найдено в 70-х годах XVIII в. Начиная с 80-х годов случился бум на детские книги, полные «разума» и «здорового смысла». Многие из них были написаны теми же учителями, которые первыми подняли проблему детского чтения. Однако это не означало, что разговоры о детской литературе тут же утихли. Напротив, всеобщий интерес к новому жанру сопровождался резким увеличением числа книг с советами для родителей: в них детское чтение представлялось как проблема и предпринимались попытки приспособить противоречивое наследие, оставленное Руссо, к практическим вопросам воспитания¹⁰.

Почти во всех работах по педагогике начиная с 80-х годов XVIII в. родителям советовали тщательно следить за книжным рационом своих детей. В большинстве случаев к этому совету присовокуплялась рекомендация обратиться – как к наиболее подходящим для детей жанрам – к родной истории, античной истории, натуральной философии и рассказам, написанным специально для детей. Некоторые педагоги шли еще дальше, предлагая конкретный список литературы. Естественно, такой список зависел от страны, в особенности что касается национальной истории. В Нидерландах, например, было не обойтись без «*Wagenaars Vaderlandse historie*» («История Голландской республики, написанная Яном Вагенаром»), а в Англии обязательной для прочтения кни-

гой была «История моего времени» Гилберта Бернета. В то время как англичанам советовали знакомить детей с наукой о природе, обратившись к «Очерку о человеке» Поупа, голландцам предлагали воспользоваться книгой «Natuurlijke historie» («Естественная история»), которую написал голландский священник Мартине¹¹. Некоторые книги педагоги из Франции, Англии, Голландии и Германии советовали особо. «Histoire romaine» Роллена высоко ценилась как немецким педагогом Базедовом из Германии, так и шотландской писательницей Кэтрин Маколи и нидерландской Элизабет Вольф¹². Книги мадам де Жанлис и детский журнал «L'ami des enfants» («Друг детей») (он публиковался на разных языках), очевидно, также стали популярными в разных странах.

Но тщательный подбор литературы для детей вовсе не означал, что дети правильно ее воспримут. Поэтому педагоги подчеркивали, как важно дать ребенку прочитать нужный отрывок из книги в нужное время. В своих трактатах многие педагоги предлагали систему, согласно которой книга должна сопровождаться пометкой, на какой возраст она рассчитана. Другие советуют родителям учитывать особенности характера своих детей при выборе книги: «Руководствуйтесь характером вашего ребенка, выбирая, какую книгу ему предложить. Посему учитесь, дорогие мои родители, понимать, каковы страсти ваших детей, и из того исходите, выбирая книгу»¹³.

Родителям не только нужно заранее отслеживать, каковы ингредиенты в книжном меню детей. Показан также контроль во время самого чтения, чтобы можно было отслеживать, как усваивается материал, и в случае необходимости помочь его усвоению. Например, в книге «Zedekundig Huisboek voor jonge lieden» («Настольная книга нравственности для юных» К.М. Долл-Эггес, 1830) автор советует родителям настаивать, «чтобы дети читали вслух и в их присутствии»¹⁴. Детская писательница мадам де Жанлис в предисловии к своей книге «Avondtijdkortingen» («Вечера в замке, или Уроки морали применительно к детскому возрасту») говорит, что постаралась сделать свою книгу настолько «поучительной и полезной, насколько возможно (для детей, разумеется)», однако при этом она предполагает совместное ее чтение родителями и детьми¹⁵. Из проспекта 1785 г., описывающего пансион немецкого педагога Зальцмана, мы узнаем, что совместное чтение и обсуждение прочитанного – основа образования в этом прогрессивном заведении¹⁶. В своей книге о нравственности для

детей («Moralische Elementarbuch»), вышедшей в том же году. Зальцман объяснял родителям, что это они должны читать ее детям, а не позволять им читать ее самим¹⁷.

Контроль во время чтения можно заменить или дополнить просмотром читательского дневника, который ведет ребенок. Распространенным в то время стал совет детям читать с карандашом в руке. К этой теме часто возвращаются в пособиях для родителей¹⁸. Один из авторов пишет: «Следуйте примеру Плиния Старшего, который никогда не читал без пера»¹⁹. Мы сталкиваемся с этим и в детской литературе, где встречаются персонажи, которые следуют этому совету. В книге «Lettergeschenk voor Nederlandische jeugd» («Книга в подарок для маленьких голландцев»), вышедшей в 1790 г., читателям во многом служит примером персонаж по имени Николас. Он читает книги, подаренные ему местным священником, и прилежно выписывает из них все полезное в отдельный блокнотик, который, вероятно, ему подарил этот же священник²⁰.

Пропаганда хороших книг для детей всегда шла рука об руку с идеей, что в детях нужно поощрять желание читать. Нет большей радости для детей-в-книгах, чем получить новый томик. Не удивительно, что для друга семьи по имени Филотекнус в книге «De Vriend der Kinderen» немыслимо было прийти к детям в гости с пустыми руками. Лишь только появившись, он рассказывает им о том, что был на ярмарке и, перерыв все книжные прилавки в поисках новинок, выбрал каждому по книжке. «А мне ты купил что-нибудь интересное? – А мне? – А мне тоже?» – наперебой кричали они, хватая его за карманы. Тогда Филотекнус вывернул карманы и сказал: «Ну конечно, вам всем. Каждому по книжке, да по какой!»²¹. Подарки детям дарили при условии, что те непременно «расскажут остальным, о чем их книжка». Фредерик прыгает от радости, получив «Geographie voor kinderen» («География для детей») Раффа, Лотье в таком же восторге от «Onderwijs van een vader aan zijne kinderen» («Уроки отца детям») Трембли, Карл с благодарностью принимает «Onderwijs in de natuurlijke historie voor de jeugd» («Уроки естественной истории для юных») Эберта, а Лизье – «De kindervriend» («Друг ребенка») филантропа Рохова. «“Друг ребенка”! “Друг ребенка”! – кричит она. – А у меня он уже есть!» «Вот как? Да нет же, Лизье, эта не та книга. Этот “Друг ребенка”, наверное, брат того, который у тебя уже есть: по крайней мере полюбишь ты их одинаково»²².



Ил. 2. Дети, жаждущие чтения
(Hazeu J. Leerzame gesprekijens, 1790)

В книге «Вечера в замке» де Жанлис одному из детей дарят другой «Kindervriend» французского филантропа Беркена: «Дельфина слушала Генриетту с вниманием и изумлением: «Сколько же ты всего знаешь!» – воскликнула Дельфина. «Я, – сказала Генриетта, – не знаю ничего. У меня лишь очень поверхностные и путанные знания обо всем, но я горю желанием учиться и обожаю читать. Дать тебе книжечку?» – «Пожалуйста, дай, – отвечала Дельфина, – ведь мою куклу еще не привезли из Парижа». – «Тогда я дам тебе почитать 'Беседы Эмили' и 'Друга детей'»²³.

Я обнаружила эту систему взаимных упоминаний – и взаимного восхищения – когда, так сказать, читала книги через плечо одного юного читателя XVIII в.: голландского мальчика Отто ван Экка. В 1790 г., в возрасте десяти лет, он начал вести дневник. Много места в нем занимали записи о прочитанной литературе. Немало из вышеупомянутых книг были прочитаны Отто. Среди прочего его список включал «Беседы Эмили» Депине, «Вечера в замке» де Жанлис, «Естественную историю» Мартине, «Histoire

Naturelle» Плюше, «Историю Голландской республики» Вагенара, «Histoire Romaine» Роллена. «Manuel Elementaire» Базедова и, конечно же, «Друга детей»²⁴.

Как дети читают в компании книжных персонажей

У Отто появились друзья – книжные персонажи его возраста. Их любовь к чтению просто заразительна. А их придуманные родители присматривают за маленькими читателями книги, в которой живут, вместе с собственными придуманными детьми. В книгах Отто много «рассказов внутри рассказа», в которых вымышленные дети и их воспитатели действуют в сюжете, находящемся внутри основного, который его обрамляет. С детьми из этих книг происходят различные приключения, но вместе с этим они сами читают книжки или их читают им. Читаемые ими рассказы и есть сердце всей книги, но в каком-то смысле они становятся интерактивными, поскольку книжные персонажи то и дело прерывают чтение, чтобы выразить свои чувства – ужас, печаль, жалость или восторг. Взрослые в книге, в свою очередь, тоже высказывают свое мнение, поддерживают чувства детей или, при необходимости, направляют их в иное русло.

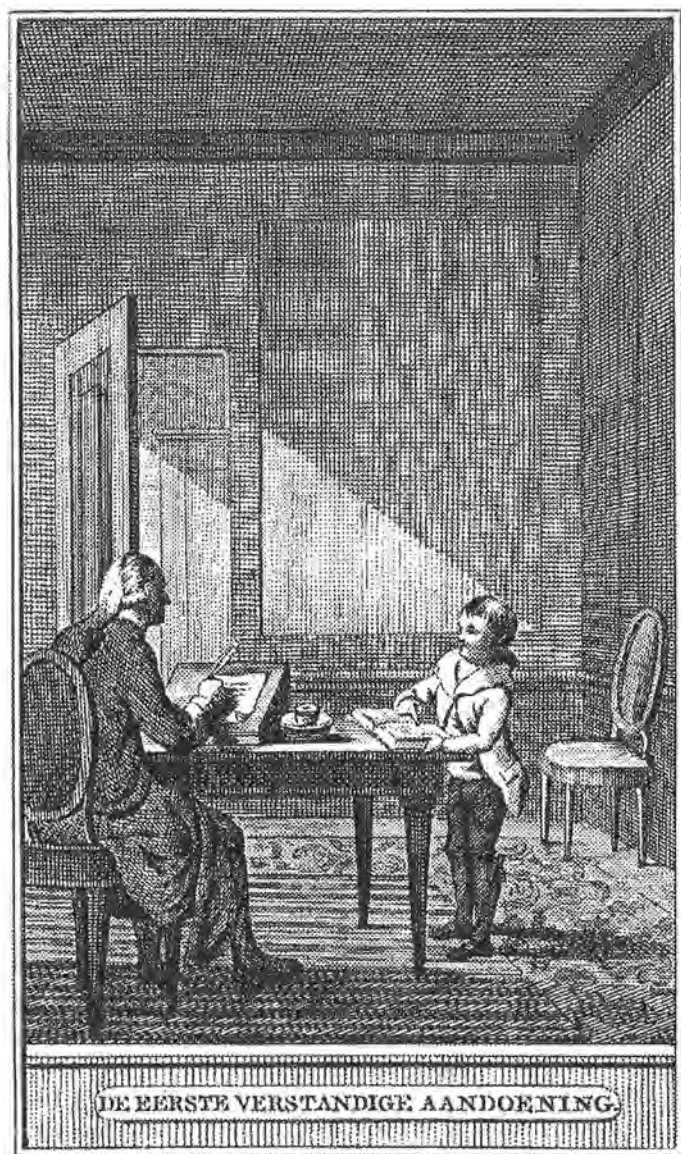
Дети в «De Vriend der kinderen» самостоятельно читают книгу, о которой нам поначалу мало что известно, кроме того, что она тронула детей до слез²⁵. Поэтому их папа просит дочь Лотье читать вслух самые проникновенные строки. Рассказ повествует о глубокой привязанности между отцом и сыном, оба тяжело ранены в битве, но каждый беспокоится о другом, а не о собственных ранах. Рассказ периодически прерывает детский плач, дети никак не могут успокоиться, и отцу самому приходится читать вслух.

– Папочка, я просто не могу читать дальше, – заикаясь от всхлипываний, говорила Лотье.

– Тогда дай книжку мне, – сказал я. – Вы хотите, чтобы я читал ее про себя или вслух? Вы правда снова хотите услышать эту грустную историю?

– Читай, папа, читай, – кричали дети, – вслух, вслух!

И я стал читать вслух²⁶.



Ил. 3. Первая искра интеллекта
(Wolff B., Deken A. Economische liedjes, 1791)

Сын в рассказе пошел на поправку, но, услышав о смерти отца, почувствовал себя хуже. Лишь когда ему сказали, что произошло недоразумение и его отец на самом деле выздоравливает, сын принимает то, что ему самому суждено умереть: ««Слава Богу! Зачем же меня обманули? Теперь я спокоен. Теперь я готов умереть». Тут ему стало трудно говорить, горло его сжалось, и он перестал дышать»²⁷. Слушатели так проникаются рассказом, что у них и самих стоит комок в горле, в комнате повисает приличествующая моменту тишина, а через мгновение отец начинает говорить, обращая внимание детей на тот урок, который они должны усвоить из рассказа.

Дети должны очень серьезно к этому относиться – как становится ясно из другого рассказа, в котором дети, не вынесшие урока из рассказа отца, поплатились за это жизнью. Отец только что рассказал им, что человека постигнет кара за совершенные злодеяния, а старший брат разоряет птичье гнездо и отдает птенцов младшим братьям и сестрам. В отличие от двух сестер, которые любят своих птичек и заботятся о них, мальчишкам нравится издеваться над животными: «Тот, который разорил гнездо, привязал птенца за лапку и таскал за собой. Второй брат воткнул иголку в глаз птенчика и наслаждался, глядя, как тот истекает кровью». Сначала братьев наказал собственный отец, сделав с ними то же, что они с птенчиками, а затем за них берется Бог: «Богу было угодно, чтобы через шесть или семь месяцев старший мальчик, который и задумал это злодеяние, заболел и умер». А затем и природа посылает птиц, чтобы те отомстили и завершили наказание: «Многие рассказывали, что когда мальчика похоронили, на его могиле видели воронов, сорок, стервятников и других хищных птиц, которые с криком кидались на его могилу... и что, приложив изрядные усилия, птицы наконец достали мальчика из-под земли и склевали тело». В случае с девочками все кончилось хорошо, по крайней мере по мнению автора. Младшая скончалась через год после смерти брата, но ее могила всегда оставалась ухожена, «ибо птицы склевали с нее все сорняки, а Бог сделал так, что на ней росли самые разные дикие цветы». Мораль рассказа настолько убедительна, что отец решил сделать исключение и оставить свои выводы при себе, не формулируя мораль: «Мы очень хорошо усвоили главную мысль, она оказала на нас должное влияние»²⁸.

Ту же самую структуру можно наблюдать и в другой книге, которую читал Отто, «Avondtijdkortingen van het kasteel» («Сказки



Ил. 4. Хозяин и садовник.

Рисунок сделан Исааком ван Хаастертом,
учителем рисования Отто (Aangenaam kinderschool, 1781)

из замка»). Главные герои оказываются в старом, продуваемом сквозняками замке далеко от Парижа, где они постепенно учатся ценить деревенскую жизнь, хотя поначалу он вызывала у них отвращение. Эта трансформация становится результатом не только их собственных приключений в деревне, но и историй, которые им рассказывает их матушка, дабы скрасить вечера. Неслучайно, что мать – мадам де Жанлис *alias* мадам де Клемир – выбирает именно рассказ «Дельфина, или чудесное исцеление» для того, чтобы начать им длинную череду историй в традициях сказок «Тысячи и одной ночи». Дельфина, девочка из города, богата и надменна, хоть и добросердечна. Ее подкосила нездоровая городская жизнь, и ее «пылкие чувства» и «неукротимые страсти» сделали ее «самой несчастной девочкой в Париже». После того как ее показывают многочисленным докторам, которые признают ее неизлечимой, ее матушка просит совета у «известного немецкого доктора по имени Штайнгаус». Он тщательно осматривает девочку и приходит к выводу, что та страдает от смертельно опасной болезни, и прописывает ей лечение, которое будет применять сам, если ее мать согласится на восемь месяцев препоручить ему ребенка. Дельфину увезут в деревню, где она будет жить в коровнике, в навозе, что – согласно сноске де Жанлис – является эффективным лекарством от грудных болезней. Девочка, не знаящая, что ее ждет, впадает в такое отчаяние и ярость, что ее приходится увозить силой.

На это одна из слушательниц – Пюльшери – со слезами на глазах говорит, что она понимает девочку. Однако ее тут же укоряет мать-рассказчица: Дельфина слишком бурно отреагировала на то, что случилось, а «религия и разум всегда должны удерживать нас от отчаяния»²⁹. Этот аргумент убеждает не только Пюльшери, читательницу-в-книжке, но и реального читателя, Отто ван Экка. В своем дневнике он пишет, что прочел эту историю и вынес из нее полезный урок: «...можно привыкнуть к чему угодно, что я и сам испытал во время своей болезни»³⁰. Именно к такому выводу, очевидно, и хотела подтолкнуть читателя мадам де Жанлис, и он подтверждается его собственным опытом. Из-за тяжелой болезни кожи, которой он страдал в это время, ему приходилось лечиться мазью из овечьего жира и дегтя³¹. Реакция Отто, очевидно, основана на его личном опыте, когда ему пришлось использовать дурно пахнущее лекарство, которое он намазывал на все тело и лицо.



Ил. 5. Трудолюбивый Йантье.

Йантье предпочитает чтение ловле бабочек
(Martinet J.F., Berg A. van den. Geschenk voor de jeugd, s.a.)

То, как и придуманными, и реальными читателями манипулируют в детской литературе, находится в полном соответствии с подходом, предложенным Кампе в его «Beknopte zielkunde voor kinderen» («Краткое наставление по науке о душе для детей»). Замкнутый на себя мирок, в котором Руссо экспериментирует со своим протеже Эмилем, здесь заменяется искусственной вселенной, более безопасной, чем природное окружение, в коем должен был выживать Эмиль, и чем реальный мир. Мартине очень ясно говорит об этом компромиссе в своей «Huisboek». Детям, пишет он, нужно позволить «познавать мир» не прямо, а через книги: «Мы и они никогда не должны уподобляться миру!.. Ах, только бы мы смогли передать их обществу и стране возможно более чистыми и неиспорченными миром!»³².

Как я уже упоминала, жанр детской литературы начал процветать после того, как Руссо опубликовал своего «Эмиля». Это мо-



Ил. 6. Деревенская жизнь
(Weckblad voor kinderen, 1798–1800)

жет на первый взгляд показаться парадоксом. Руссо хотел, чтобы дети как можно дольше держались подальше от книг. Эмилю приходилось учиться на собственном опыте, живя свободно в природной среде, хотя его всюду сопровождал внимательный наставник, с которым Эмиль вовлечен в постоянный диалог. Но Руссо и сам признавал, что такое идеальное педагогическое устройство крайне сложно было бы воплотить в жизнь реальным родителям. Детские книги, которые появились после «Эмиля», предлагали альтернативу. Закрытый мир, далекий от современной цивилизации, в котором вырос Эмиль, в детской литературе второй половины XVIII в. заменялся бумажной вселенной, где воплощались в жизнь заветы Руссо.

Эти книги населены вымышленными отцами, матерями и учителями, которые, гуляя на природе, рассказывают своим вымышленным детям о детях, гуляющих на природе, и т. д. Можно к этой вселенной – кошмару клаустрофоба – добавить и еще одно измерение, которое делает иллюзию бесконечности совершенной:

если следовать рекомендациям, приведенным в книгах о хорошем поведении, и наблюдать за тем, как дети читают их, то получалось, что многие дети под присмотром родителей читали о том, как другие дети читают под присмотром родителей о детях, и т. д.

Вымысел и реальность

Хотя все это звучит довольно сюрреалистично, педагогическому совету читать вместе с детьми следовали и на самом деле. Дневник голландского мальчика Отто, упомянутый ранее, показывает, что ребенок почти никогда не читал один, чаще всего – вместе с родителями. То, как он воспринимал книги, контролировалось не только в процессе чтения, но и позже. Его дневник регулярно читали и комментировали его родители. «Запомни это и живи соответственно, потому что лучше не обещать, чем не сдерживать обещания. Лучше не обещать так часто, а просто делать»³³. Реплика в дневнике Отто сделана другим почерком, вероятно, его матери. Контроль за написанием дневника также полностью соответствует тому, что описано в детских книгах, которые читал Отто. Его вымышленные ровесники делают то же самое, и их так же контролируют в том начинании старшие. Это касается не только детей в «*De Vriend der Kinderen*» и в той маленькой книге Феддерсена, что читал Отто, в которой в пример приводится юношеский дневник Доддриджа, но и главных героев «Адели и Теодора, или Писем о воспитании», также читанных Отто. Адели и ее матушка каждый день пишут в свои дневники одновременно. «Каждый день она дает мне свои записанные воспоминания и соображения, а я затем дополняю их своими»³⁴. Адели разрешается читать дневник матери только после того, как она предъявит ей собственный. Попытка Адели уничтожить несколько страниц из дневника предотвращается ее матерью, которая потом без зазрения совести прилагает их к письму, адресованному подруге: «Ты получишь их в том виде, в котором она их написала»³⁵.

В журнале «*De Vriend der Jeugd*» («Друг юношества») – не путать с «*De Vriend der Kinderen*» – учитель Герман призывает своего бывшего ученика Людвига вести дневник и таким способом улучшать свой характер: «В нем ты должен вечером записывать все чувства, которые возникли за день, и все, что ты делал»³⁶.

Герман не просит показать ему дневник, но Людвиг все равно ему его посылает, так что и у учителя, и у читателей появляется представление о том, как должен выглядеть такой дневник, что содержать и какой эффект оказывать: «6 июня. Выполнил ли я сегодня все свои обязанности? Провел ли я этот день так, что могу сказать себе: “Людвиг! Ты расширил свой разум и улучшил свое сердце!”? Давай рассудим, давай рассмотрим этот день. Сегодня я очень прилежно изучал географию – правда, с очень малой радостью, но моя ли вина, что сегодня у меня плохое настроение? Я хочу оправдаться, но все же чувство вины меня не оставляет»³⁷.

Если мы сравним события в тех книгах, что читал Отто, с теми, что происходили в его собственном мире, мы увидим, что вымышленный мир, задуманный автором как приготовление к реальности, и на самом деле идеально ему подходит. Жизни его придуманных друзей пугающе похожи на его собственную: они не только читают те же книги, они и живут так же. Как и Отто, они проводят время то в городе, то в больших сельских поместьях. Они гуляют со своими козочками, возделывают собственные грядки, ходят в мастерские и на фабрики, ухаживают за птичками, совершают долгие, полезные для здоровья прогулки с родителями или учителями, играют на пианино, пишут стихи на дни рождения родителей, ведут дневники, рано встают, чтобы услышать соловья, и иногда едят слишком много персиков:

Урок я выучил, и мне
В награду персик дали;
Плодов ученья он вкусней,
Вкушаю без печали»³⁸.

Так, по крайней мере, выражается мальчик в одном из стихотворений Ван Альфена. А логическое продолжение этого инцидента можно найти в дневнике Отто. В 1791 г. он пишет, что в будущем ему позволено собирать персики только под наблюдением старших: «Меня все еще преследуют страшные воспоминания о том, как в 1787 году я съел двенадцать персиков в один присест»³⁹.

Во время одной из реальных образовательных прогулок, о которых Отто столько читал, он тоже обсуждал свое чтение: «Шел обратно, обсуждая с папой новую книгу мадам Камбон, “De kljne Clarissa” (“Маленькая Кларисса”), которую нам подарили. Подобно



Ил. 7. Персик. «Урок я выучил, и мне / В награду персик дали»
(Aplhen H. van Gedigten, 1787)

Карлу в “Грандиссоне”, Кларисса – героиня, в которой сочетаются все добродетели, и книжка эта нам подарена затем, чтобы мы подражали им»⁴⁰. Во время одной из таких прогулок Отто посоветовали не якшаться со слугами⁴¹. Этот совет фактически идентичен тому, что дает в «Адели и Теодоре» некая баронесса, которая советует подруге не давать дочери считать слуг своими «несчастливыми друзьями». Как бы ни было благонамеренно такое отношение, но оно доведет до беды: «Мы никоим образом не можем считать людей, не имеющих никакого образования, своими друзьями. Я не знаю ничего опаснее для юной особы, чем общаться со слугами... он или она ничему не научится у них, кроме простецких выражений»⁴².

Сцена с грифельной доской из «*Stichtend en vermaeklijk handboekje*» («Укрепляющая и развлекающая настольная книга») Зальцмана 1792 г. тоже должна была показаться Отто знакомой. Марии не разрешают пойти со всеми остальными домочадцами на прогулку в лес, потому что она всю неделю плохо себя вела. Когда она возражает против этой меры взыскания, ее матушка достает доску, на которой записывает, как дети себя вели, и просит одного из них зачитать написанное вслух. У братьев Марии подбивается отличный баланс, но поведение самой Марии катится под откос: «Мария. Утро понедельника: работающая и мирная, день: упрямая. Утро вторника: надутая, день: надутая и капризная. Среда: очень плохо себя вела»⁴³. Поведение Отто подсчитывали так же и, вероятно, тоже на грифельной доске. Список точно так же зачитывался его матерью, и иногда Отто заставляли его полностью переписывать – на его собственной доске или в его «личном» дневнике. 27 февраля 1796 г. мы узнаем, что за прошедшую неделю Отто превзошел Марию: он «не слушался, спорил, был вспыльчив, обидчив и дерзок. Сии замечательные качества непременно сделают из меня очень милого человека, когда я вырасту»⁴⁴.

Чтение и ведение дневника в компании реальных друзей

В Нидерландах были обнаружены и другие контролируемые детские дневники XVIII в. с записями о литературе, похожими на те, что делал Отто⁴⁵. Мои исследования показывают, что это отнюдь не уникальный голландский феномен.

Например, Марджери Флеминг, девочка, жившая неподалеку от Эдинбурга, тоже писала дневник под наблюдением старших. В ее случае наблюдателем выступала ее старшая племянница Изабелла, которую девочка называла своей «маленькой матушкой». Это видно во многих записях Марджери, но особенно там, где, как и в дневнике Отто, к ее записям приписан комментарий другой рукой: «Марджери не должна добавлять ничего больше в дневник до тех пор, пока не научится лучше писать»⁴⁶.

Девочка читала Поупа, «Нравственные сказки» Марии Эджворт, наставницы в вопросах морали, которую мы уже встречали, и «Сказки из замка» мадам де Жанлис, которую читал и комментировал также и Отто. Марджери, как она пишет, «очень по душе» пришла эта книга. Мораль ее она записала в довольно загадочном пассаже: «Все должны быть скромными и полными скромности – мы должны почитать добродетель, а не грех, ибо он вводит нас в развлечение и делает нас на всю жизнь несчастными»⁴⁷. Де Жанлис более точно и лаконично излагала свои жизненные уроки, но ведь Марджери была гораздо моложе – младше даже, чем Отто. Это она написала в 1810 г., когда ей было восемь лет, за год до своей смерти.

Английские сестры Уинн – Элизабет и Юджиния – напротив, были сверстницами Отто, того же возраста и поколения. Он начал свой дневник в марте 1791 г., когда ему было десять лет. Сестры Уинн начали дневники в августе 1789 г., когда им было девять и десять лет. За написанием дневников надзирал их учитель, ме-сье Бенинкаса. Этот со-читатель также появляется на страницах дневника, на одной из первых страниц, под личиной женщины. 20 августа Элизабет пишет, что она не узнала своего учителя и тетюшку в маскарадных костюмах, когда они сошли вниз. На полях почерком взрослого вписаны некоторые поправки. Через несколько недель его присутствие снова выдает одна из фраз Элизабет: «Ме-сье Бенинкаса просмотрел наши дневники и покритиковал их»⁴⁸. Сестры читали басни Лафонтена, отвергавшиеся Руссо и его последователями, а также книги, которые те сочли бы более подходящими, – Отто тоже читал их: «Чарльз Грандиссон», журнал «Друг дитяти» и истории мадам де Жанлис. И, как и Отто, этими книгами они наслаждались дома, все вместе: «Я работала с ней до самого ужина, а мама читала нам из “L’Ami des Enfants” (версия «Друга дитяти» авторства Беркена. – А. Б.)». Их записи в дневнике по поводу чтения не такие подробные, как у Отто:

«Очень скучный день, нечего записать»⁴⁹. Иногда, впрочем, литература окрыляла их. История де Жанлис «Теофиль и Олимпия, или Ошибки юности и старости» оказалась настоящей слезовыжималкой: «Сегодня мы читали “Олимпию и Теофиля” м-м де Ж. Как мы все плакали! Никто из нас не был в состоянии читать вслух»⁵⁰. Не совсем такого отклика добивалась мадам де Жанлис. В этой истории ей удастся задействовать эмоции и настоящих, и вымышленных читателей: «— О Боже! — воскликнула Пюльшерри. — Что же станет с несчастной девочкой?»⁵¹. Но эти эмоции нужно сразу же ввести в должные рамки. В конце концов Разум восторжествовал над Чувством. Кстати, Джейн Остин и некоторые из ее героев тоже читали де Жанлис⁵². Но вернемся к сестрам Уинн. Отклик Элизабет оказался преувеличенным, а вот реакция ее младшей сестры Юджинии оказалась более адекватной. Не без гордости она пишет в своем дневнике: «Мадам де Бомбей и де Режи, мадмуазель де Б., Лу Битч и Бетси плакали, и только я проявила твердость».

Рассматривать детскую литературу XVIII в. — это как играть с матрешками. Каждое новое исследование выдает новый сюрприз. А потому, завершая статью, я не могу удержаться от того, чтобы не поделиться с вами своей последней матрешкой: настоящие дети сами писали морализаторские рассказы о детях. Такая практика может даже больше рассказать об их понимании детской литературы, чем краткие дневниковые записи. Я недавно исследовала записки восьмилетнего голландского мальчика Виллема де Клерка. Когда он вырос, то стал известным писателем XIX в. и автором одного из самых длинных в мире дневников. Первые страницы его 25 000-страничного дневника занимают истории его собственного сочинения.

При первом прочтении история кажется знакомой: «Двое маленьких мальчиков получают разрешение отца играть в саду при условии, что они не будут уходить в лес, где могут потеряться. Тем не менее через некоторое время один из мальчиков пытается убедить брата выйти из сада вместе с ним и погулять в лесу. “Ни за что, — сказал мальчик, отец запретил нам”. — “Ты просто трус”, сказал второй мальчик. Он ушел из сада, потерялся в лесу и его съели медведи. Вскоре второй мальчик встретил в саду отца. Отец спросил его, где его брат, и тот сказал, что он ушел в лес. Отец пошел искать его и нашел его мертвым. Послушный брат получил подарок за свое послушание»⁵³.

Медведи, которые едят в лесу детей? Этот рассказик в миниатюре отражает всю детскую литературу XVIII в., добавляя к ней элементы из басен и сказок, то есть именно тех жанров, которые отвергала литература о воспитании, из-за которых Руссо полностью убрал книги из окружения Эмиля. Изобретение детской литературы и создание ее особого дискурса – выражение новой концепции современного детства, то социальное и культурное нововведение, которое в круг интересов историков ввел Филипп Арьес.

¹ Пер. с англ. Е.С. Красильниковой и Е.В. Семенюк. Науч. ред. Е.В. Семенюк.

² *Bijdragen tot het Menschelijk Geluk* 2, 1789. P. 560.

³ *Pearson J. Women's reading in Britain, 1750–1835, a dangerous recreation.* Cambridge Univ. Press, 1999. Антология популярных пособий для родителей: *Jones V., ed. Women in the eighteenth century. Constructions of femininity.* L.; N.Y.: Routledge, 1990.

⁴ *Rousseau J.-J. Emile, of over de opvoeding* / Transl A. Brassinga. Meppel: Boom, 1989. S. 128.

⁵ *Ibid.* P. 80.

⁶ *Ibid.* P. 319.

⁷ *Ibid.* P. 124.

⁸ *Ibid.* P. 176.

⁹ Подробности см. в книге: *Baggerman A., Dekker R. Child of the Enlightenment. Revolutionary Europe reflected in a boyhood diary.* Leiden: Brill, 2009. Ch 3.

¹⁰ Для анализа пособий по педагогике XVIII и XIX вв. на голландском языке см.: *Baggerman A. Keuzecompetentie in tijden van schaarste en overvloed. Het debat rond jeugdliteratuur voor en na Hiëronymus van Alphen (1760–1840)* // *Johannes G.J., Kruif J. de, Salman J., eds. Een groot verleden voor de boeg. Cultuurhistorische opstellen voor Joost Kloek.* Leiden: Primavera Pers, 2004. S. 17–37. О развитии детской литературы в Нидерландах: *Buijnsters P.J. Nederlandse kinderboeken uit de achttiende eeuw* // *Bekkering H. et al (eds.). De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het Nederlandse kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden.* Amsterdam: Querido, 1990. S. 195–228. См. также: *Bibliografie van Nederlandse school- en kinderboeken 1700–1800* (Zwolle: Waanders, 1996), составленную П.Й. Бюнстерсом и Л. Бюнстерс-Сметс. О канонизации детской литературы: *Shavit Z. Poetics of children's literature.* Athens; L.: The Univ. of Georgia Press, 1986. S. 133–157.

¹¹ *Baggerman A.* The Moral of the Story. Children's Reading and the Catechism of Nature around 1800 // Schmidt B., Smith P., eds. *Making Knowledge in Early Modern Europe. Practice, Objects, and Texts, 1400–1800.* Chicago: Chicago Univ. Press, 2008. P. 143–163.

¹² *Basedow B.* Elementarwerk. Dessau, 1774. S. 528; *Gaham C.M.* Letters on education. With observations on religious and metaphysical subjects. L.: C. Dilly, 1790. P. 129; *Wolff B.* Proeve over de opvoeding. 1-e ed. 1779; Meppel; Amsterdam: Boom, 1977.

¹³ Bijdragen tot het menschelyk geluk. T. 2 (1789). S. 560–561.

¹⁴ *C.M. D. E.* Zedekundig huisboek voor jonge lieden van den beschaafden stand. Amsterdam, 1830. S. 34.

¹⁵ *Genlis C.S.F. de.* Avondtijdkortingen van het kasteel of zedelijke verhalen ten dienste van de jeugd. 4 vols. The Hague: Isaac van Cleeff, 1786–1787. S. XX.

¹⁶ *Saltzmann C.G.* Ankündigung einer neuer Erziehungsanstalt // Salzmann C.G. Pädagogische Schriften / Ed. E. Wagner, vol. 1. 4e impr. Langensalza: Schulbuchhandlung Greßler, 1899. S. 145–194, здесь S. 169. (Впервые издано в 1785 г., первый голландский перевод опубликован в 1808 г.).

¹⁷ *Saltzman C.G.* Eerste onderwijs in de zedeleer voor kinderen (впервые опублик. 1785–1795). Amsterdam, 1815, предисловие.

¹⁸ См.: *Baggerman A., Dekker R.* Child of the Enlightenment... P. 87–91. Подробнее по теме см.: *Baggerman A.* Het kinderdagboek als spiegelbeeldig universum. Verlichte pedagogiek en de opkomst van kinderdagboeken rond 1800 // *Baggerman A., Dekker R., eds.* Egodocumenten: nieuwe wegen en benaderingen. Amsterdam, 2004. S. 40–66.

¹⁹ *Glatz J.* Woldemar's nalatenschap aan zijnen zoon. Een boek voor jongelingen, ter vorming van hun verstand en veredeling van hun hart, naar het Hoogduitsch van J. Glatz door W. Goede. Arnhem: C.A. Thieme. 1819. S. 40.

²⁰ Lettergeschenk voor de Nederlandsche jeugd [M. Nieuwenhuyzen]. Haarlem, 1790.

²¹ De Vriend der Kinderen. T. 3. Haarlem: C.H. Bohn en Zoon, 1783. S. 126.

²² Ibid. S. 127–131. Отсылка к швейцарскому физику Абрахаму Трембли, некоторое время воспитывавшему детей Виллема Бентинкеа ван Рона в Сорвлите рядом с Гаагой. Сохранилось описание Трембли, обучавшего детей с помощью микроскопа. *Trembley A.* Unterricht eines Vaters für seine Kinder über die Natur und Religion. Aus dem Französisch übersetzt. 6 Bde. Leipzig: Junius, 1776–1783; *Idem.* Onderwyzingen van een vader aan zyne kinderen in de natuur en in den godsdienst: 2 vols. The Hague: Isaac du Mee, 1776–1777; *Idem.* Introduction d'un père à ses enfants. Geneva: Jean Samuel Caillier, 1775; *Trembley J.* Mémoire historique sur la vie de [...] Abraham Trembley. Neuchatel: Fauche, 1787; *Baker J.* Abraham Trembley, scientist and philosopher. L.: Edward Arnold, 1954.

²³ *Genlis C.S.F. de. Avondtijdkortingen van het kasteel... T. 1. S. 43.* Аллюзия на сочинение Arnaud Berquin «L'amie des enfans», публиковавшееся начиная с 1782 г.

²⁴ Подробнее о чтении Отто см.: *Baggerman A. Lezen tot de laatste snik. Otto van Eck en zijn dagelijkse literatuur (1780–1798)* // Brouwer H., Duyvendak L., Keblusek M. et al. (eds). *Jaarboek voor Nederlandse Boekgeschiedenis*, 1. Wageningen 1994. S. 57–89; также: *Idem. The Cultural Universe of a Dutch Child, Otto van Eck and his Literature* // *Eighteenth Century Studies*. 1997. 31. P. 129–134; *Baggerman A., Dekker R. Child of the Enlightenment... P. 119–169.*

²⁵ Рассказ, о котором идет речь, называется «Kapitein Spek en zoon, beiden gekwetst» («Капитан Спек и его сын, оба ранены»), в: *De Vriend de Kinderen... T. 5. S. 50–59.*

²⁶ *Ibid. T. 5. S. 50–51.*

²⁷ *Ibid. S. 58.*

²⁸ *Ibid. S. 170–173.*

²⁹ *Genlis C.S.F. de. Delphine of de gelukkige genezing* // *Genlis C.S.F. de. Avondtijdkortingen van het kasteel... S. 20*; другие процитированные фрагменты см. на S. 24, 27, 73.

³⁰ *Baggerman A., Dekker R., eds. Het dagboek van Otto van Eck (1791–1797).* Hilversum: Verloren, 1998. Запись от 16 сентября 1792 г.

³¹ *Ibid. 13 сентября 1792.*

³² *Martinet J.F. Huisboek voor vaderlandsche gezinnen.* Amsterdam: Johannes Allart, 1793. S. 193.

³³ *Baggerman A., Dekker R. Het dagboek van Otto van Eck... Запись от 6 мая 1791 г.*

³⁴ *Genlis C.S.F. de. Adèle en Theodore... Vol. 2. P. 230.*

³⁵ *Ibid. P. 335.*

³⁶ *De Vriend der Jeugd, tot nut van't algemeen.* Rotterdam: C. Dyserinck Cu-perus, 1836. S. 18.

³⁷ *Ibid. S. 22.*

³⁸ *Alphen H. van. Kleine gedigten.* Utrecht: J. Van Tehteen, 1787. S. 17.

³⁹ *Baggerman A., Dekker R. Het dagboek van Otto van Eck... Запись от 28 августа 1791 г.*

⁴⁰ *Cambon-van der Werken M.G. de. De kleine Klarissa, in brieven en samenspraken, bevattende schoone characters.* The Hague: J.F. Jacobs de Agé, 1791.

⁴¹ *Baggerman A., Dekker R. Het dagboek van Otto van Eck... Запись от 2 сентября 1794 г.*

⁴² *Genlis C.S.F. de. Adèle en Theodore... Vol. 1. P. 149.*

⁴³ *Salzmann C.G. Stichtend en vermaeklijk handboekje voor kinderen en kindervrienden.* Leiden: A. en J. Honkoop, 1792. S. 145–146.

⁴⁴ *Baggerman A., Dekker R.* Het dagboek van Otto van Eck... Запись от 27 февраля 1796 г.

⁴⁵ *Baggerman A., Dekker R.* Child of the Enlightenment... P. 97–98.

⁴⁶ *Maclean B.*, ed. *Marjory's Book, The complete Journals, Letters and Poems of a Young Girl.* Cromwell Press, 1999. P. 37.

⁴⁷ *Esdaille A.*, ed. *The Journals, Letters, & Verses of Marjory Fleming in (...)* facsimile from the original manuscripts. L.: Sidgwick & Jackson, 1934. P. 10.

⁴⁸ *Fremantle A.*, ed. *The Wynn Diaries.* Oxford: Oxford Univ. Press, 1982. P. 2.

⁴⁹ *Ibid.* P. 24.

⁵⁰ *Fremantle A. ed.*, *The Wynn Diaries: In 2 vols.* L., 1935. Vol. 1. P. 86.

⁵¹ *Genlis C.F.S. de.* *Avondtijdkortingen...* Vol. 1. P. 176.

⁵² *Letters of Jane Austen*, edited with an introduction and critical remarks by Edward, Lord Brabourne. L.: Bentley, 1884, 7.01.1807, 8.11.1800, 13.03.1815. Эмма в романе «Эмма» читала «Адель и Теодора» де Жанлис (гл. 53).

⁵³ *Дневник Виллема де Клерка (Willem de Clercq, 1803)*, библиотека Амстердамского университета, архивы «Reveil» FI.

По дороге в школу:
история образования в Словении
как часть истории детства¹

«Когда мне исполнилось шесть, настала пора идти в школу. Меня записали (в школу), родители купили мне грифельную доску и карандаш, и начались школьные годы», – вспоминает школьник 1899 г. о том, как он пошел в школу². В то время школьники уже не были такой редкостью, как раньше; еще в 1774 г. власти объявили школьное образование обязательным, и через 100 лет большинство детей школьного возраста на самом деле ходили в школу. На развитие словенской нации повлияло то, что она находилась на стыке славянского, романского и германского миров, на юго-восточной границе средневековой Германии, а позже, до 1918 г. – Габсбургской империи, так что жизнь нации обуславливалась в основном условиями западной культуры и католицизма, что подразумевало прежде всего культуру языка, книги и школы. XVI век ознаменовался полувековой протестантской Реформацией. В 1555 г. в Словении издана первая книга – учебник³, за которым последовал полный перевод Библии 1584 г. Идея начального школьного образования – обучения мальчиков и девочек на их родном языке – тоже возникла в то время. В XIX в. Словению, разделенную тогда на шесть отдельных провинций Габсбургской империи, снова объединили учебники, использовавшие стандартизированные, литературные язык и орфографию. В условиях, когда на нацию так сильно влияла культура, школа стала частью детства только в XIX в., когда ранее введенное обязательное школьное образование наконец вступило в силу.

До 1918 г. развитие образования в Словении определялось законами и режимом Габсбургской империи или австрийской части Австро-Венгрии, а также особенностями каждой провинции (из королевских земель), населенной словенцами. Такие провинции, как Крайна, Южная Каринтия, Австрийское Приморье (в кото-

© Шуштар Б., 2012

© Тронина О.С., перевод, 2012

рую входили Триест, Горица и часть Истрии), а также Южная Штирия и Прекмурье (входившие в состав венгерской половины Австро-Венгрии), сохраняли свое, независимое устройство⁴. На систему школьного образования оказывали влияние смена режима, государственной политики и до 1945 г. католическая церковь. На месте Габсбургской империи / Австро-Венгрии в 1918 г. образовалось югославское государство, от которого в 1992 г. отделилась Словения. Доступность начального образования зависела от языка, на котором велись занятия, – был ли это словенский, немецкий, итальянский или венгерский. В областях, где жили словенцы, ситуация была очень разной вплоть до 1918 г. Таким образом, помимо социального статуса, возможности в образовании зависели и от языкового вопроса, что весьма характерно для развития школьного образования в XIX – начале XX в. В 1869 г. население словенских провинций составляло приблизительно 1 500 000 человек, а в начале XX в. – около 1 800 000, три четверти говорили на словенском⁵.

В то время как историю детства мимоходом рассматривали в ходе исследований в области образования и педагогики в XIX–XX вв., само детство редко становилось предметом тщательного исторического изучения. Исследования Филиппа Арьеса (и Ллойда деМоза и его помощников) стали известны в нашей стране в 1993 г., когда шли активные обсуждения прав ребенка⁶. Перевод книги Арьеса⁷, сопровождаемый интересными дополнительными исследованиями⁸, был издан в год обретения Словенией независимости, что подогрело интерес к исследованию истории детства, но некоторые главы из книги Арьеса были переведены несколькими годами раньше. Существует книга по истории детства, близкая по духу исследованиям деМоза, – «психологически-историческая» работа А. Пухар⁹. В книге поднимаются интересные вопросы, но она представляет уж слишком тяжелую картину детства в этом регионе в XIX в. История детства и повседневная семейная жизнь стали темой 53 исследований, проведенных учениками из разных словенских школ в 1992 г.¹⁰ Также в нашей стране становится все больше социологических исследований подросткового периода¹¹. В моей статье представлен краткий обзор некоторых аспектов развития начального школьного образования как части детства в Словении.

Первые шаги в области обязательного образования были сделаны еще в 1765 г., когда в некоторых городах словенских провин-

ций (Любляна, Целе, Ново-Место и Птуй) в ходе реформ Марии Терезии были основаны школы прядения. И хотя эти школы для людей, зарабатывавших себе на пропитание, действовали очень недолго, они стали первым этапом (частичным и ограниченным) развития школьного образования для детей в возрасте от семи до 15, чьи родители могли отпустить их из дома на весь день. В контексте реформ, проводимых абсолютной монархией, в 1774 г. было введено обязательное начальное образование, которое должно было финансироваться властями (школа как «политикум», согласно концепции императрицы Марии Терезии). Всеобщая начальная школа была введена, чтобы подстегнуть экономическое развитие с помощью образования и объединить разноязычные провинции путем преподавания на немецком языке¹². Вопрос о выборе языка (словенского как родного языка для учеников или немецкого как основного государственного языка) был очень важен для словенских провинций с 1848 г. вплоть до распада Австро-Венгрии в конце Первой мировой войны. Существование начального образования предполагало всеобщее культурное влияние со стороны государства, а в сотрудничестве с католической церковью, которая согласно второму акту о начальном образовании с 1806 по 1869 г. получила ответственность за начальное образование (Государственный указ о школах 1805 г.), государство контролировало религиозное и моральное воспитание. Третий австрийский акт о начальном образовании (Закон Империи о начальном образовании), изданный в 1869 г., ввел некоторые преобразования в систему государственных школ: в частности, было введено образование для учителей, установлена сумма их жалованья, а также учреждена современная начальная школа. Благодаря расширению учебного плана и использованию дидактического материала школа стала открывать перед возрастающим числом учеников целый мир знаний.

В некоторых словенских провинциях местные законы об образовании немного отличались от общегосударственных, отличался и статус словенского языка в школах. Сравнительно устойчивым было положение словенского языка в Крайне и в Австрийском Приморье, за исключением, правда, города Триеста. На юге Штирии ситуация, напротив, была несколько хуже. На юге Каринтии словенский как родной язык учеников почти уступил место немецкому. Даже в полностью словенских областях местные власти решили, что образование должно быть на немецком, и аргумен-

тировали это тем, что словенский ученики уже знали. Религиозное образование всегда велось на родном языке учеников. В остальном словенский язык постепенно укреплялся в начальных школах: издавались двуязычные словенско-немецкие учебники, практиковалось двуязычное преподавание в воскресных школах. В начальных школах словенских регионов преподавание на иностранном языке не приводило к успешной учебе, и именно поэтому школы в стране так медленно приживались¹³. Среди тех школ, в которые ходили словенские школьники, больше всего успеха имели те, где преподавание велось на словенском языке.

На протяжении XIX в. основную часть населения Словении составляли крестьяне. Вплоть до Второй мировой войны школу посещали 60% детей из крестьянских семей и лишь чуть больше 28% детей из семей рабочего класса. Таким образом, дети постигали «все радости и горести жизни маленького человека, составлявшего большинство словенской нации¹⁴». До самого конца XVIII в. обязательное специальное образование как особый этап детства начиналось в шесть лет и заканчивалось в 12, а со второй половины XIX в. позже – в 14 лет. В начале XIX в. детство было связано со школой для каждого седьмого ребенка из провинций Словении, но к 1848 г. их число возросло до каждого третьего. В 1864/1865 учебном году больше половины (54,3%) детей школьного возраста получали обязательное образование¹⁵. Люди в стране обычно считали, что восемь лет в школе – слишком много для их детей: по их мнению, это могли позволить себе лишь обеспеченные люди, тогда как «основная забота бедняка – кормить и одевать своих детей»¹⁶. Участие детей в ежедневной работе, необходимой для выживания (сельскохозяйственные работы дома и вне его), а также родители, не имеющие образования, часто мешали обучению, а иногда даже регулярному посещению школы¹⁷. Посещаемость школ была лучше в городах, так как школа в городах находилась неподалеку, тогда как дети из сельской местности, посещавшие отдаленные школы, зимой иногда отсутствовали по целому месяцу. Дети в возрасте до 12 лет гораздо чаще посещали школу. Также на посещаемость влияла бедность (недостаток одежды и обуви, школьных принадлежностей) и упрямство молодежи. Во второй половине и в конце XIX в. учителя вели оживленные споры о том, как повысить посещаемость¹⁸.

После 1870 г. были введены наказания родителей за отсутствие их детей в школе и годы усилий со стороны учителей и церкви



*Ил. 1. Сельская школа до 1850 г.
Экспозиция Музея словенской школы (Любляна)*

стали приносить плоды. Наконец-то начало действительно осуществляться обязательное школьное образование. Тем не менее местные власти понимали, что дети из сельской местности являются необходимой рабочей силой. Бедность зачастую являлась причиной низкой посещаемости, потому что даже в начале XX в. часто случалось так, что у детей в бедных семьях не было подобающей одежды. Все же к началу XX в. постепенно укреплялось понимание необходимости образования. Накануне Первой мировой войны только почти 10% детей в Словении не получали школьного образования. В некоторых исторических провинциях было введено обязательное школьное образование, что привело к тому, что всего от 1 до 3% детей не посещали школу¹⁹. В конечном итоге развитие системы образования почти искоренило неграмотность и облегчило культурное и экономическое развитие Словении. Период с конца XIX в. и далее ознаменовался появлением многочис-

ленных обществ не только в городах, но и в сельской местности, а также кооперативными движениями и широким изданием газет. В 1880 г. почти половина жителей Словении (45,9%) были безграмотными, но после этого года посещаемость школ стала возрастать. С конца XIX в. число безграмотных людей снизилось с 30 до 15%. В 1921 г. менее 9% словенцев в пределах Югославии были безграмотными (по всей Югославии средняя цифра неграмотных тогда составляла 51,5%), в 1931 г. – менее 5%, а с 1971 г. число безграмотных людей снизилось до 1% и ниже²⁰.

Благодаря тому, что во второй половине XIX в. посещаемость возросла, в школах начала повышаться успеваемость. Этому прогрессу способствовало открытие новых школ в сельской местности, так как провинции и муниципалитеты были обязаны предоставить всем детям географически доступные школы (в пределах одного часа ходьбы²¹). До начала повсеместного использования автомобилей в 60-х годах XX в. как в городах, так и в сельской местности, дети ходили в школу группами, играя по дороге в игры²² и ища приключений. Дети из разных мест и школ вступали в драки, наносили ущерб или мирно открывали для себя новое. В памяти детей дорога в школу осталась как интересное событие. Чтобы изменить поведение детей, потребовались годы работы учителей и домашнего воспитания вкупе с общим культурным развитием. Уже в начале XIX в. в школе детей учили дружелюбно относиться к людям и особенно к животным. Например, пропаганда, убеждающая детей не разрушать птичьи гнезда, была включена в хрестоматии и школьные песни. Поведение детей корректировали правилами, которые помогают нам лучше понять жизнь учеников²³.

Путь к современному «длинному детству» постепенно привел к тому, что школьное образование стало почти всеобщим, а университетское приобрело большую популярность. Школьная жизнь детей складывалась по-разному, в зависимости от экономического и культурного статуса их семей, от образования их родителей и окружения. Тем не менее, несмотря на все различия, детство всех детей во многом схоже. Большинство взрослых жили в сельской местности скромной, суровой жизнью, и дети делили с ними их непростую участь, как только начинали заниматься домашней работой и хозяйством. И хотя идиллическая деревенская община – всего лишь романтический образ, далеко не все было плохо: детство было, конечно, простым, но в то же время очень разнообразным. Даже в ранние периоды развития образования



V šoli moraš priden biti
če se hočeš kaj naučiti.

Ил. 2. В школе. Буква «Š» из букваря «ABC
v podobah in besedi za otroke», 1869

старшие члены семьи, независимо от ее благосостояния, старались дать детям некоторое образование и передать им традиции семьи. В середине XIX в. это значило петь им «национальные песни, рассказывать сказки и предания, передавать суеверия и молитвы», которые дети выслушивали, хотя некоторые из них были довольно жуткими²⁴. В сказки о ведьмах, которые рассказывали им няни и бабушки, они верили так же сильно, как и в Троицу²⁵. В начале XX в. даже ребенок из семьи среднего класса из города Триеста, главного порта Австрии, слышал истории о «привидениях» от слуг, несмотря на запрет со стороны эмансипированных и образованных матерей²⁶.

Грамотность была связана не только со школьным образованием. По сути, многие люди, жившие в сельской местности, еще до 1840 г. сами обучались читать²⁷. С середины XIX в. любовь к чтению поощрялась книгами издательства «Družba svetega Mohorja» (Общества св. Гермагора), которые издавались в количестве достаточном, чтобы хватило на каждую деревню. Уже в первой половине XIX в. сельскую молодежь обучали в воскресных школах, возглавляемых священниками, преподававшими на словенском

языке. Будние дни считались рабочими, тогда как воскресенье отводилось на отдых, церковь и школу. Учебники, содержавшие повесть о мальчике по имени Блез и его сестре Агнес, были, с одной стороны, типичным рассказом о детстве в сельской местности, а с другой – настоящей энциклопедией сельской жизни, в которой насчитывалось 292 страницы. В учебники входили тексты на словенском и немецком языках, обсуждались темы сельской экономики, арифметики, здравоохранения, а также морального и духовного воспитания²⁸.

И все же даже в середине XIX в. дети часто боялись школы, потому что их родители и старшие товарищи пугали их, говоря: «Подожди, вот пойдешь в школу, все изменится. Там-то они не пожалеют розог на твоё воспитание!» Так что нет ничего удивительного в том, что дети осмеливались не ходить в школу или что она виделась им «мрачной темницей для ошибочно осужденных». В начале XX в. педагогическая пресса призывала учителей выказывать более доброжелательное отношение к детям²⁹. Однако многие дети лишь снаружи восхищались великолепием школы (с конца XIX в. в городах и сельской местности школьные здания возвели в большом количестве). Как только начиналась учеба, школа быстро становилась для учеников неприятным и скучным местом.

Школа диктовала ежедневный распорядок дня детей. В конце XIX в. дети обычно учились утром и днем. В маленьких школах, где был только один учитель, старшие дети ходили в одну группу, а младшие – в другую. В Словении маленькие школы, где был всего один учитель (позже два-три), существовали даже после 1960 г., когда реформой образования были введены большие централизованные школы с восьмилетним обучением и дополнительные, меньшие школы, где были лишь начальные классы. Хотя число подчиненных крупным центрам локальных школ (*branch schools*), напоминающих о школах XIX в., после реформы падает, их все еще довольно много, и их отличают очень близкие отношения учеников и учителей. Помимо утренних и дневных классов с часовым перерывом на обед, у детей были свободные дни. В конце 1960-х годов суббота редко была выходным днем. Ритм занятий нарушали каникулы – «лучшее, что есть в школе». В конце XX в. остро встал вопрос воспитания в свободное время. Теперь дети уже не занимались домашней работой в свободное от школы время, их главным занятием стали развлечения, что повлекло за собой новые изменения в обществе. В начале XX в. расписание



Ил. 3. Школьный класс
в период Австро-Венгерской монархии
(ок. 1900 г., Музей словенской школы, Любляна)

каникул различалось в разных областях Словении и даже районах внутри одной провинции в соответствии с сезоном сельскохозяйственных работ («картофельные каникулы» и уборка винограда), чтобы дети могли принимать в них участие. Позднее расписание каникул стало более единообразным.

Одним из главных событий детства были *школьные торжества*, связанные со школой, церковью или властями. Вплоть до 1870 г. самым главным из них было особое торжество, которое проводилось в конце каждого учебного года («школьное испытание»), заключавшееся в проведении торжественных экзаменов перед посещавшими школу местными знаменитостями и в церемонии награждения. В конце этого торжества обычно подавалось угощение. В XIX в. некоторые школы готовили печатный ежегодный отчет со списком учеников по их заключительным

результатам, копии которого передавались как подарок награжденным³⁰. Праздничные украшения школьных классов менялись, но неизменно сохраняли лишь портрет тогдашнего главы государства, к которому позже прибавился постоянно меняющийся государственный флаг и более постоянный – национальный. Несмотря на все различия между школами XIX в. и школами, появившимися после 1945 г., в них можно найти много похожего в том, что касается участия детей в торжествах, а также их восприятия этих торжеств. 21 мая 1821 г. на основании решения конгресса (Лейбахский конгресс), который реорганизовал Европу, император Франц и императрица покинули Люблянскую после без малого пяти месяцев пребывания в Словении. «Через весь город, по главной улице их величества двигались среди поющих и приветствовавших их учеников. В одной руке каждого ребенка был развевающийся белый платок, а в другой – зеленая ветвь». Случилось это в половине седьмого утра, было облачно, 12 градусов тепла³¹. Образ детей, приветствующих своих лидеров флагами, – вовсе не изобретение социалистов. У этой традиции долгая история. Именно школьные торжества объединили церковь и школу, так как в годы, предшествовавшие Второй мировой войне, каждый школьный год начинался со школьной мессы. А школьные флаги, которые дарили друзья школы, были, по сути, церковными знаменами. И хотя роль церкви в образовательном процессе значительно снизилась после 1870 г., *религиозное воспитание* все еще оставалось главным предметом в начальной школе даже во времена первого югославского государства. Еще во времена Австро-Венгрии либерально настроенные родители спорили по поводу уроков религии в школах и посещения утренних школьных месс, на которые их дети не очень хотели ходить. С другой стороны, религиозные праздники и торжества были для детей радостными событиями. После 1945 г. государство стало открыто выступать против вмешательства церкви в образование. До 1953 г. в школах разрешалось проводить занятия по религиозному образованию после уроков в том же здании, но лишь ради контроля и из-за низкой посещаемости³². Позже образовательное разделение двух институтов (церкви и школы) сказалось на учениках еще больше, потому что оба этих института не только придерживались разных стилей образования, но находились теперь в разных местах. Особенно ограничены в религиозной деятельности были дети, родители которых занимали общественные посты, в

основном дети учителей. В некоторых областях у детей могли возникнуть проблемы в школе из-за их связи с церковью, тогда как в других районах местные власти куда более разумно подходили к государственным указам. Около 1965 г. детей, которые посещали воскресную школу, часто контролировали, государство пристально следило за действиями церкви и позже.

В XIX в. в школы в больших городах, где обучение велось на немецком, что позволяло продолжить образование после школы, принимали лишь самых способных мальчиков из сельской местности. Их родители (обычно по рекомендациям учителей и священников) решали, что дети продолжат свое образование обычно для будущего вступления в ряды почитаемого и влиятельного духовенства. До введения обязательного образования в школы обычно ходили те, кто собирался учиться дальше. Для будущего поэта, например, пойти в школу в 1767 г. значило в девять лет отказаться от детства ради образования³³. В 1860 г. почти все ученики в городах были из сельской местности. Этих детей выбирали из ряда самых талантливых учеников. «Фермер долго думал, прежде чем отдать своего сына в дорожную католическую церковь»³⁴. Воспоминания о школьных днях были связаны с бедной ученической жизнью – скудная еда и скромная обстановка³⁵. Голод и добрые попечители – вот как справлялись со школьными годами большинство детей. Большинство учеников заканчивали школу преждевременно или после четырех лет в средней школе поступали в колледж подготовки учителей, тем самым быстрее получая профессию. Деньги из дома, репетиторство с младшими учениками, а также стипендии, выделяемые некоторыми выдающимися людьми того времени, помогали ученикам выжить в школьные годы³⁶. В городах ученики могли поселиться в частных домах, а чаще – в церковных общежитиях (школы-интернаты)³⁷. Дети должны были подчиняться одинаково строгим правилам как на квартире в семьях, так и в общежитиях, обычно располагавшихся в определенных районах города (улицы учеников в Любляне).

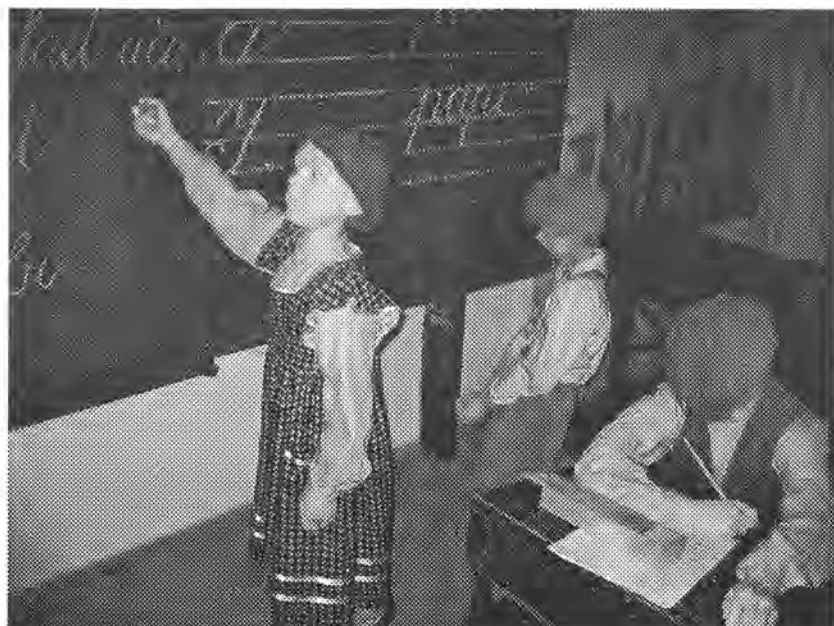
Занятия проходили в битком набитых классах, особенно в начальных, и в тех, которые позволяли продолжить образование. В 1843 г. около 105 учеников в возрасте 10 лет были приняты в третий класс школы г. Целе, что давало им право получить образование в средней школе, и поэтому «ученики сидели за партами как сардины в банке». В Любляне дело обстояло примерно

так же – за каждым длинным столом сидело по 15 учеников³⁸. Обычно ученики, собирающиеся продолжить образование, приезжали из наиболее обеспеченных районов Словении и получали поддержку от своего окружения и образованных родителей. Для большинства этих детей получение образования означало, что они покинут свой дом в возрасте 9–10 лет. К тому же их плохо принимали сверстники, не собиравшиеся учиться дальше, что еще больше отдаляло их от дома. В XIX в. не только поэт (ученик в прошлом) мог бы пожаловаться, что его «жажда знаний», подобно «коварной змее», уведила его прочь от сельской идиллии в мир познания³⁹. И тем не менее некоторым детям трудный путь образования для работы в сфере умственного труда казался лучшей перспективой в сравнении с тяжелой сельскохозяйственной работой.

Нужно было приложить немало усилий, чтобы учиться. После четырех–пяти лет в начальной школе нужно было еще закончить «латинскую» школу (шестилетнюю среднюю школу и подготовительную школу, а с 1850 г. восьмилетнюю среднюю школу с выпускными экзаменами). В первые годы в средней школе ученики все еще подчинялись правилам начальной, но на пятый год они все же завоевывали расположение учителей, и к ним начинали относиться скорее как к студентам, нежели как к школьникам. К тому времени ученики были уже достаточно взрослыми, и некоторые из них сами зарабатывали себе на жизнь. С середины XIX в. по окончании средней школы школяры сдавали выпускной экзамен – так называемый *экзамен зрелости (matura)*. Понятие зрелости (готовности к университету) было связано с завершением средней школы⁴⁰. Мальчики из сельской местности поступали в среднюю школу несколько позже, чем городские, так что даже в 1900-х годах нередким явлением было получение среднего образования в возрасте за 20 лет. В Словении после средней школы можно было изучать лишь теологию, тогда как путь в университеты лежал через Вену в лучшем случае, а также через Грац, позже через Прагу. Загреб оставался венгерской территорией империи. Только с 1919 г., со становлением новой страны, Королевства сербов, хорватов и словенцев, студенты смогли получать высшее образование на словенском языке в Любляне. Из многих воспоминаний нам известно куда больше о тех, кто по крайней мере ступил на путь обучения, чем о жизни их малообразованных, а иногда вовсе необразованных сверстников.

Воспоминания об учителях (с 1880 г. уже не только мужчинах) показывают нам их различные подходы, обычно в сравнении с результатами работы. В XIX в. образ учителя связывался скорее с розгами, чем с книгами. Учителя-мужчины обычно были менее добрыми и терпеливыми, чем женщины, которые создавали в школах совсем другую атмосферу, особенно в начальных классах⁴¹. До 1875 г. женщины еще не могли быть учителями, однако к началу Второй мировой войны уже две трети учителей были женщинами. Женщины также занимались образованием девочек и их матерей, помогая тем самым культурному и здравоохранительному развитию семьи⁴². Воспитание в семье было главным аспектом работы учителей⁴³, что было, возможно, не менее важно для детства учеников и следующих поколений, чем *сады при школах* и создание юношеских спортивных команд. В дошкольные годы за детьми присматривали воспитатели в дневных воспитательных учреждениях⁴⁴. Однако до 1834 г. лишь немногие дети из промышленных центров посещали эти учреждения, и только во второй половине века они стали более популярны⁴⁵.

Даже многие годы спустя ученики вспоминали особенности своих учителей, так как среди них было немало оригиналов. И правда, довольно странно, что бывшие школьники так терпимо относились к обычно строгим порядкам в школах, где розги были для учителей почти что скипетром. Вплоть до 1870 г. телесное наказание разрешалось и часто использовалось, и хотя в 1870 г. оно было запрещено, его продолжали использовать еще сотню лет. Обычно ученики не слишком обижались на хороших учителей, если те временами пороли их. Но чтобы быть упомянутым в воспоминаниях своих учеников, учитель должен был действительно заботиться о них, с умом использовать образовательные методы и с толком учить⁴⁶. Не ко всем ученикам были применимы насильственные методы обучения. Из-за особенно строгих учителей и несправедливых наказаний некоторые дети начинали ненавидеть школу. Довольно часто учителя отдавали предпочтение опрятным и готовым учиться школьникам из богатых или буржуазных семей перед их неряшливыми, невоспитанными одноклассниками⁴⁷. Даже когда телесное наказание широко использовалось, били далеко не всех, и часто без всяких причин. В 1840 г. «никто не беспокоился, если учитель не жалел розог». Любая критика должна делать *скидку на изменчивость времен и обстоятельств*⁴⁸. Возможно, были и такие семьи, где не применялось телесное наказание, одна-



*Ил. 4. Ученики на уроке
(перед Первой мировой войной).
Экспозиция Музея словенской школы (Любляна)*

ко в основном в семье розги были такой же обычной мерой наказания, как и в школе. В старой словенской поговорке говорится, что «палка приводит ребенка в духовенство», открывая сущность народной мудрости, согласно которой строгое воспитание ведет ко благу: мальчик учился и становился священником – представителем единственного благородного сословия. Хотя в школах телесное наказание было запрещено в 1870 г., розги и потом оставались воспитательной мерой дома. Некоторые учителя считали, что детям наносят вред «слишком мягким воспитанием»⁴⁹, и действовали соответственно. С установлением в 1980–1990 гг. в обществе прав человека (и прав ребенка) телесное наказание вовсе исчезло из школ. И все же насилие, к сожалению, оставалось и в те годы главной, пусть уже и не такой распространенной, проблемой. Школы боролись против насилия среди учеников. Иногда наблю-



*Ил. 5. Школьный класс профессионально-технического училища
(Любляна, 1934 г.).*

Экспозиция Музея словенской школы (Любляна)

дались даже случаи насилия со стороны учеников по отношению к учителям⁵⁰.

Письменные «воспоминания взрослого глазами ребенка» иногда порождают больше вопросов о школьных годах, чем дают на них ответов. На детство оказывало влияние увеличение населения и улучшение здоровья. В XIX в. смертность среди детей была довольно велика. Школа, церковь и семья влияли на отношение детей к смерти, потому что даже в первой половине XX в. дети часто сталкивались со смертью своих сверстников. Школьное время и период взросления были также порой школьной любви (так называемая «любовь в пятом классе») и изучения отношений между полами. Хотя есть множество сведений о счастливых школьных днях, достаточно много дней дети проводили в страданиях. В воспоминаниях о времени около 1900 г. написано о «жестокой

душевной борьбе молодых людей, а особенно подростков – от 10-ти до 15-ти лет»⁵¹. Воспоминания о школьном времени в начале XX в. в Триесте (в то время главном порте Австрии) тщательно проанализированы Владимиром Бартолом (1903–1967), автором знаменитого романа «Аламут» (1938), переведенного на многие языки в конце XX в. благодаря поднимающейся в нем теме мусульманского мира⁵². Бартол писал не только для своих современников, но также и для будущих поколений, которые «потребуют от нас живого документа о нашем времени и нашей жизни». Его воспоминания открывают эмоциональный опыт ребенка из словенской буржуазной семьи, живущей в многонациональной словенско-итальянско-немецкой среде⁵³.

Особенности времени влияли на восприятие детьми некоторых школьных предметов. Так, из-за массовой эмиграции словенцев (в конце XIX – начале XX в.) в США и другие страны дети из бедных сельских районов знали названия американских городов и рек лучше, чем географию родной страны или Австрийской империи⁵⁴. Тогда учителя думали, что, возможно, яркие картинки далеких земель на стенах классов выманят детей из дома в большой мир. Начиная с 1870 г. дети стали посещать школьные сады и огороды. Проводились дополнительные занятия – детей учили готовить, декламировать стихи, писать сочинения, а также изучать мир. Для детей часто устраивались различные поездки, от обычной майской школьной поездки по окрестностям до исследований земель своего региона, а с 1975 г. иногда и соседних регионов. С конца XIX в. дети стали вступать в спортивные и культурные общества. Из-за языковой изменчивости, национальной и политической направленности этих обществ отношения в них стали сказываться на школе. Во все времена государство влияло на образование не только посредством укрепления государственного языка, но также с помощью политики, проводимой сменяющимися политическими режимами, и особенно господствующей идеологии. Со второй половины XIX в. на языковую и национальную направленность учеников из словенских провинций влияли школы, входившие в национальные школьные общества (итальянские, немецкие и словенские). Нужно добавить, что хотя школы, входившие в словенское общество Кирилла и Мефодия (в Триесте и Каринтии), не пытались влиять на национальное самоопределение учеников, они все же поддерживали словенскую нацию, обучая только словенских детей на их родном языке⁵⁵. В середине XIX в. национальная направленность в Сло-



*Ил. 6. Хор пионеров в 1960-х годах.
Экспозиция периода социализма.
Музей словенской школы (Любляна)*

вении (позже дополненная идеями панславистского течения) все еще сохранялась на начальных стадиях образования. Некоторые дети воспитывались в духе немецкой традиции и приобщились к словенской культуре только в средней школе, другие даже позже – во время обучения в университете. По-видимому, на национальное самоопределение учеников большее влияние оказывали учителя, семья и окружение, чем язык, на котором велось преподавание в школе⁵⁶. Конечно, школа способствовала становлению ученика как гражданина, но ее влияние на «социальное становление ребенка»⁵⁷ очень зависело от посещаемости, содержания обучения и его продолжительности.

Конец Первой мировой войны означал для Словении переход из южной провинции Австро-Венгрии к северной части Королевства Югославии. После 1918 г. обучение шло в основном на

словенском языке, так как система образования претерпела процесс словенизации.

Образование развивалось под влиянием нового государства Югославии, внутренней политической ситуации в нем и в духе югославского объединения⁵⁸. Но для трети словенцев, живших в итальянской оккупации, школьные годы связаны с совсем другими воспоминаниями из-за процесса итальянизации. До сентября 1943 г. преподавание в фашистской школьной системе велось исключительно на итальянском языке, географические названия и имена звучали на итальянский лад, а словенский язык вообще не должен был использоваться в обществе. Преподавание на иностранном языке вкупе с национальными гонениями приводили к тому, что словенские ученики немало от всего этого страдали. Такова же была ситуация в австрийской части Каринтии и в Венгрии, поскольку тот период отличался нетерпимостью по отношению к национальным меньшинствам⁵⁹. Дети особенно сильно страдали во времена Второй мировой войны (начавшейся в регионе с апреля 1941 г.), потому что язык преподавания и содержание школьной программы диктовались сразу тремя оккупантскими властями (немецкими, итальянскими и венгерскими), а также коммунистически настроенным партизанским движением⁶⁰. В Словении, как в одной из югославских земель, после 1945 г. восторжествовала идеология последнего. Сильное влияние официальной государственной социалистической идеологии на систему образования отражалось на программах школ, учебниках, школьных торжествах и форме одежды (в первую очередь в пионерских организациях).

Несмотря на это, детский опыт в контексте школ с государственной идеологией часто зависел от более или менее сильного политического давления со стороны местных властей. Не менее важными для учеников, определявшими их отношение к школе, оставались личные качества учителей⁶¹, что характерно для любой школы вне зависимости от времени. Современное развитие Словении характеризуется не только постепенным прогрессом экономики с 1960-х годов, но также технической и методической реорганизацией системы образования. Открытость для западного влияния, постепенное установление *культуры общества потребления*, новые средства информации, лучшие средства связи, возросшие возможности развития, многочисленные образовательные реформы и изменившиеся условия жизни населе-

ния привнесли изменения в жизнь школьников⁶². После 1991 г. жизнь детей в детских садах и школах обуславливается демократизацией, которой сопутствует многонациональность школ, и независимостью страны⁶³, которая в 2004 г. вошла в Европейский союз.

¹ Пер. с англ. О.С. Трониной, науч. ред. Ф.А. Вагизовой.

² *Kordež I. Doživetja in spomini* [Опыты и воспоминания]. Celje: Mohorjeva družba, 2003. S. 69.

³ Primus Truber, *Catechismus in Abecedarium* [Катехизис и букварь], 1550.

⁴ До 1918 г. Крайна/*Kranjska*, Южная Каринтия/*Koroška*, Приморье/*Primorska* (Триест/*Trst*, Горица/*Gorica* и часть Истрии/*Istra*), Южная Штирия/*Štajerska* (являвшаяся частью венгерской половины империи) были словенскими провинциями (*Jelavich C. South Slav nationalism – Textbooks and Yugoslav Union before 1914. Ohio: State Univ. Press, 1990. P. 54–60, 251–254; Žvanut M. Slovenski jezik: Identiteta in simbol / Slovene language: Identity and Symbol, Kratka zgodovina Slovencev / A short history of Slovene. Ljubljana, 2007).*

⁵ *Slovenska novejša zgodovina* [Современная словенская история] 1848–1992. Ljubljana: Mladinska knjiga: Inštitut za novejšo zgodovino, 2005. S. 17–19, 178–179.

⁶ *Parlovič Z. Psihološke pravice otroka: otrokove pravice onstran pravnega varstva* [Психологические права ребенка: права ребенка за пределами правовых гарантий]. Radovljica: Didakta, 1993. S. 53–126.

⁷ *Ariès P. Otrok in družinsko življenje v starem režimu* (пер. Бояна Баскара). Ljubljana, 1991.

⁸ *Baskar B. 'Nedeljski zgodovinar' in 'desni anarhist' Philippe Ariès* [«Воскресный историк» и «анархист правого толка» Филипп Арьес] // *Ariès P. Otrok in družinsko življenje v starem režimu* / Пер. Б. Баскара. Ljubljana, 1991. S. 501–522; *Hameršak M. Desetljeća povijesti djetinstva* [Десятилетия истории детства Арьеса] // *Časopis za suvremenu povijest* [Журнал современной истории]. Zagreb, 2004. 36. № 3. S. 1061–1078.

⁹ *Puhar A. Prvotno besedilo življenja, Oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju* [Основной текст жизни: Описание истории детства на территории Словении в XIX в.]. Zagreb, 1982.

¹⁰ *Slovenski šolski muzej, arhivska zbirka* [архивная коллекция Музея словенской школы], *raziskovalni projekti*: «Ko sem še majhen bil: iz zgodovine

otročstva» [Исследовательский проект: Когда я был просто маленьким ребенком: Из истории детства], fasc. 18.

¹¹ *Ule M.* Mladina in ideologija [Юность и Идеология]. Ljubljana, 1988; Prihodnost mladine [Будущее/Изменение Юности] / Ed. M. Ule, V. Mihelj. Ljubljana, 1995.

¹² *Schmidt V.* Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem [История школьного образования и педагогики в Словении]. 2th ed. Ljubljana, 1988.

¹³ Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969 [Начальная школа в Словении 1869–1969]. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1970. S. 153–154; Slovenska novejša zgodovina I [Современная история Словении]. Ljubljana, 2005.

¹⁴ *Jurančič J.* Življenje slovenskega otroka v predšolski dobi // Popotnik [Путешественник, педагогический журнал]. 1940/41. S. 2.

¹⁵ Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969... S. 29.

¹⁶ Kmetijske in rokodelske novice [Новости сельского хозяйства и ремесла], 15.4.1880. P. 113–116.

¹⁷ Slovenski učitelj [Словенский учитель]. 1873. S. 337–339; Učiteljski tovariš [Товарищ учителя]. 1885. P. 376–377.

¹⁸ Drobtnice [Крупницы]. 1856. S. 224–227; Učiteljski tovariš [Товарищ учителя]. 1.1.1866. S. 2–5 и 1.4.1871. P. 97–98; Slovenski učitelj [Словенский учитель]. 1874. S. 180–184.

¹⁹ Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969... S. 151.

²⁰ *Melik V.* Slovenci in «nova šola» [Словенцы и новая школа] // Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969... S. 53–54; Slovenska novejša zgodovina I... S. 415.

²¹ Osnovna šola na Slovenskem... S. 9–10.

²² *Tomažič T.* Igrače / Toys: zbirka Slovenskega etnografskega muzeja / Collection of the Slovene Ethnographic Museum. Ljubljana, 1999.

²³ *Šuštar B.* Kako se moramo obnašati v šoli? Sprehod skozi čas ob členih šolskih redov in pravilnikov [«Как вести себя в школе?» Путешествие во времени по Статьям школьных приказов и уставов] // Zdravje in olika [Здоровье и методы] / Ed. L. B. Krevel, I. Furlan. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije [Словенская ассоциация друзей юности], 2008. S. 27–35.

²⁴ *Levec F.* Janko Kersnik: Prijateljski spomini [Прияательские воспоминания] // Ljubljanski zvon [Колокол Любляны]. 1897. № 9. S. 538.

²⁵ *Jurčič J.* Spomini na deda [Воспоминания моего дедушки] // Jurčič naš sopotnik [Jurčič наш приятель путешественник]. Grosuplje, 1994. S. 16; Žužek F. Moji prvi učitelji [Мой первый учитель] // Anđeljček [Ангелок]. 1898. S. 22–55.

²⁶ *Bartol V.* Mladost pri Svetem Ivanu [Юность в Св. Иоане], 2: Pot do učenosti [Путь к знанию]. Ljubljana, 2006. S. 97–98.

²⁷ *Trdina J.* Moje življenje! [Моя жизнь] // *Ljubljanski zvon* [Колокол Любляны], 1905. S. 356–360; *Memories of J. Alešovec (Alešovec J. Kako sem se jaz likal, 1886.* http://sl.wikisource.org/wiki/Kako_se_jaz_likal).

²⁸ *Slomšek A.M.* Blashe ino Neshiza v' nedeljski šoli / Blaže in Nežica v nedeljskej šoli [Блез и Агнес в Воскресной школе]. Celje, 1842; Celovec, 1857.

²⁹ *Gerbic Fr.* Pervi šolski dan [Первый день в школе] // *Učiteljski tovariš.* 1861. 1. 4. S. 63–64; *Post E.* Šolski začetek [Начало школы] // *Štajerc* [журнал Штирии]. 13. 9. 1908.

³⁰ 'School trials', Slov: 'šolska skušnja', Germ.: 'öffentliche Prüfung'. *Vošnjak J.* Spomini [Воспоминания]. Ljubljana, 1905. S. 13; *Mencinger J.* Spomini Nezaja Nemcigrema. [Воспоминания...] // *Ant. Knezova knjižnica IV.* Ljubljana, 1897. S. 17–19.

³¹ *Holz E.* Ljubljanski kongres 1821 [Лайбахский конгресс 1821]. (*Dnevnik / Diary / Tagebuch geführt während des Congresses in Laibach von Heinrich Costa*). Ljubljana, 1997. S. 71. Лайбах – немецкий вариант названия г. Любляны.

³² *Šuštar B.* Verouk v šoli 1945–1952: odnos oblasti do pouka verouka na ljubljanskih šolah [Религиозное образование в школе 1945–1952: Отношение властей к религиозному образованию в школах Любляны] // *Sodobna pedagogika* [Современная педагогика]. 1991. S. 269–287, 399–411.

³³ *Vodnikov življenjepis* [Валентин Водник, автобиография]. 1796: <http://lit.ijs.si/vodnik.html>.

³⁴ *Šuklje F.* Iz mojih spominov (Из моих воспоминаний). I. Ljubljana, 1926. S. 13.

³⁵ *Jurčič J.* Spomini starega Slovenca. 1865 (там же о школьных годах Андрея Пайка, родившегося в 1789): http://sl.wikisource.org/wiki/Spomini_starega_Slovenca; *Tuma H.* Iz mojega življenja [Из моей жизни]. Ljubljana, 1937. S. 16–17, 24.

³⁶ *Ribnikar P.* Študentske in dijaške štipendijske ustanove na Kranjskem [Организации, дававшие стипендии студентам и учащимся старшей школы в Крайне]. Ljubljana: Arhivi, 1999. S. 9–16.

³⁷ *Kern F.J.* Spomini [Воспоминания]. Cleveland, 1937. S. 27.

³⁸ *Vošnjak J.* Spomini [Воспоминания]. Ljubljana, 1982. S. 13; *Šuklje F.* Iz mojih spominov [Из моих воспоминаний]. I. Ljubljana, 1926. S. 13; *Ljubljanski zvon* [Колокол Любляны] (V. Zarnik). 1881. S. 27–30, 245–249.

³⁹ France Prešeren (1800–1849), сонет «O, Vrba!»: «O, Врба, счастливая деревня, дом мой / Дом моего отца стоит там до сих пор / Искушение знанием увело меня вдаль / Его коварство сподвигло меня на скитания / И больше сердечная радость была мне не известна / Приятное обещание может превратиться в яд / Я сам не знал о том, что потерял веру в себя/ Как игрушка брошенный в бесконечное искушение».

⁴⁰ Od mature do mature, Zgodovinski razvoj mature na Slovenskem [Школьные выпускные экзамены: Историческое развитие в Словении] 1849/50–1994/95 / Ed. M. Ribarič. Ljubljana, 1998; Šolska kronika / School Chronicle, 14/XXXVIII, 2005. № 2. S. 201–455 [Первое десятилетие экзамена на зрелости].

⁴¹ *Matičič N.* Moja hoja z očetom [Прогулка с отцом]. Ljubljana, 1987. S. 186–187 [Школьные годы Ивана Матичича, родившегося в 1887 г.].

⁴² *Osnovna šola na Slovenskem...* S. 162; *Hojan T.* Žensko šolstvo in učiteljstvo na Slovenskem, razstava [Женское образование и деятельность женщин-учителей в Словении. Выставка]. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1970.

⁴³ *Dimnik J.* Domača vzgoja [Домашнее воспитание]. Ljubljana, 1895; *Magister.* Otrok [Ребенок]. Kamnik, 1910.

⁴⁴ *Parlič S.* Sto znamenitih osebnosti v šolstvu na Slovenskem [Сто выдающихся имен от образования в Словении]. Ljubljana, 2000.

⁴⁵ *Parlič S.* Predšolske ustanove na Slovenskem [Дошкольные организации в Словении] 1834–1945. Ljubljana, 1991.

⁴⁶ *Stritar J.* Spomini [Воспоминания] // *Izbor mladinskih spisov* [Подборка юношеской литературы]. Ljubljana, 1941. S. 130–135; *Šuklje F.* Iz mojih spominov [Из моих воспоминаний]. I. Ljubljana, 1926. S. 7; *Puhar A.* Op. cit. S. 372–374.

⁴⁷ *Prepeluh A.* Pripombe k naši prevratni dobi [Заметки о нашей эре переворотов]. Ljubljana, 1938. S. 16–19.

⁴⁸ *Dimnik J.* Ljubljansko ljudsko šolstvo [Начальное образование в Словении] // *Učiteljski tovariš*, 1904. 1. 7. S. 170–172; *Stritar J.* Spomini... S. 134–135.

⁴⁹ -Ks. Nekaj o šolski disciplini [Кое-что о дисциплине в школе] // *Kmetijske in rokodelske novice* [Новости сельского хозяйства и ремесла]. 1876. S. 287–288.

⁵⁰ *Strmčnik F.* Analiza šolskih kazni [Анализ школьных наказаний] // *Telesna kazen* [Телесное наказание]. Ljubljana, 1965. S. 184–216; *Šolska kronika / School Chronicle*, 12 / XXXVI. № 2 [Коллекция документов на выставке «Старая школа побивает новую»]. Ljubljana, 2003.

⁵¹ *Kern F.J.* Spomini [Воспоминания]. Cleveland, 1937. S. 67.

⁵² *Bartol V.* Alamut: roman. Ljubljana, 1938; P.: Phébus, 1988; Barcelona: Muchnik Editores, 1989; Bergisch Gladbach: Lübbe, cop. 1992; Seattle: Scala House Press, 2004; *Bartol V.* Al Araf: zbirka literarnih sestavkov. Ljubljana, 1935: <http://www.ukom.gov.si/eng//slovenia/background-information/vladimir-bartol/>.

⁵³ *Bartol V.* Mladost pri Svetem Ivanu [Юность в Св. Иоане]. 2: Pot do učenosti [Путь к мудрости]. Ljubljana, 2006.

⁵⁴ *Drnovšek M.* Izseljevanje iz širše ljubljanske okolice 1890–1914. Doktorsko delo [Эмиграция из обширных окрестностей Любляны в 1890–1914 гг. До-

кторская диссертация]. Ljubljana, 1993. S. 160; *Idem*. Pot slovenskih izseljencev na tuje: od Ljubljane do Ellis Islanda – Otoka solza v New Yorku [Иммиграция словенцев в Америку 1880–1924гг.]. Ljubljana, 1991. S. 94–95.

⁵⁵ *Drobesch W.* Deutscher Schulverein : njegova ideologija, notranja struktura in delovanje s posebnim ozirni na Slovenijo [Der Deutsche Schulverein. Идеология и деятельность с особым вниманием к Словении] // *Zgodovinski časopis / Исторический обзор* 46, št. 2. Ljubljana, 1992. S. 187–196; *Vovko A.* Oris dejavnosti Družbe sv. Cirila in Metoda na šolskem področju [Образовательная деятельность Ассоциации Кирилла и Мефодия] // *Šolska kronika / [Школьные хроники]*, 3 / XXVII. 1994. S. 32–41.

⁵⁶ *Jsernec A.* Spomini [Воспоминания]. Ljubljana, 1927. S. 4–6.

⁵⁷ *Devjak T., Zidar M.* The social construction of childhood in Slovenian schooling [Družbeno konstituiranje otroštva v slovenskem šolstvu] // *Pedagoška obzorja = Didactica slovenica*. 23 (3–4). Novo mesto, 2008. P. 15–30.

⁵⁸ *Dolenc E.* Kulturni boj, Slovenska kulturna politika v Kraljevini SHS 1918–1929 [Культурная борьба: Словенская культурная политика в Королевстве Сербов, Хорватов и Словенцев]. Ljubljana, 1996. S. 11–43.

⁵⁹ Po sledovih... Pričevanja Koroških Slovencev [По следам... Свидетельство Каринтийских Словенцев] 1920–1945. Celovec; Klagenfurt, 1991.

⁶⁰ *Sargent E., Golob B.* Spomini na šolska leta [Воспоминания о школьных годах] // *Šolska kronika*, 1994. Ljubljana, 1993. S. 223–228.

⁶¹ *Šolska kronika*, 17/XLI. № 2. Ljubljana, 2008. S. 201–568: Učitelj v novi družbeni stvarnosti med 1945 in 1963 [Учителя в новой социальной обстановке с 1945 по 1963 г.].

⁶² *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja* [Образование в Словении сквозь века]. III, 1918–1991. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2002. S. 91–156.

⁶³ *Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri* [Словенская система образования вчера, сегодня, завтра]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007.

Ф. Арьес
и социокультурная
антропология
детства

Корректирование работ Арьеса и деМоза
данными антропологии.
О «культурной» и «естественной»
истории детства¹

1. Введение: пример ежедневного воспитания
в традиционной культуре

Несколько лет назад в традиционной культуре Папуа – Новой Гвинеи И. Эйбл-Эйбесфельдт (личная беседа, 2004) наблюдал следующее: девочка примерно трех лет подошла к матери, держа в руке кусок сагового пирога. Ее старший брат шести лет выхватил у нее пирог, и только после этого вмешалась мать. Что же она сделала? Как вы думаете? Она взяла пирог, разломил его на две части и отдала их своей дочери. Скорее всего, вы согласитесь, что это было разумное педагогическое вмешательство. Я упомянул об этом, чтобы показать, что воспитание отнюдь не было изобретено гуманитарными науками с момента их появления в эпоху Просвещения, а, наоборот, оно было всегда во всем мире и существует столько же, сколько и сам человек.

Цель моей статьи заключается в том, чтобы представить аудитории проблему детства с точки зрения междисциплинарного подхода. Феномен «детство» существует уже более четырех миллионов лет, даже если мы ограничим данное понятие рассмотрением человека, что я и собираюсь сделать, хотя очевидно, что среди человекообразных обезьян, таких как шимпанзе, есть особи детского и подросткового возраста. «Детство» является важным концептом в естественных науках, например в биологии, которая рассматривает основные закономерности и процессы развития организма и их продолжительность. «Детство» – это также важное понятие в гуманитарных науках, так как каждая культура, каждая эпоха по-своему оформляет биологические процессы и методы воспитания.

© Кребс У., 2012

© Болотова И.А., перевод, 2012

Вначале мы обратим внимание на некоторые методологические аспекты, касающиеся междисциплинарного подхода. Далее мы вкратце рассмотрим и дадим оценку книге Филиппа Арьеса о детстве и «Истории детства» под редакцией Ллойда деМоза. Наконец, мы проанализируем антропологические данные о детстве из биологии и этнологии и подведем небольшие итоги.

2. Замечания о понятиях, гносеологии и методологии

Надо признаться, что гносеология, методология и построение теорий не самые интересные темы. Но я убежден, что при рассмотрении данного вопроса к ним необходимо обратиться, чтобы сделать выводы о проблеме детства. В данном случае концепт «детство» можно определить как *период от рождения до наступления периода половой зрелости человека*. Определить детство с точки зрения гносеологии представляется более сложным. Какие дисциплины затрагивают данный вопрос? Традиционно детство является предметом изучения как педагогики, так и психологии. Но, как правило, у этих дисциплин в корне разные методы и цели. Психология традиционно рассматривает *количественные величины* для выявления всеобщих закономерностей, как и другие эмпирические науки. Например, такой закономерности: большинство детей достигают половой зрелости с 11 до 15 лет. Педагогика, наоборот, обычно рассматривает *качественные величины* с целью описания отдельных случаев, например «особые характеристики ученика X, относительно которых делаются педагогические выводы». В прежние времена более, чем сегодня, было распространено мнение, что отличительные характеристики этих дисциплин в некоторой степени зависят от указанных различий. Сегодня протекающие отсюда проблемы не столько решают, сколько их избегают. Исторически сложившаяся структура наших университетов более заинтересована в дисциплинах, чем в темах, тем самым поддерживая закрытость наук и усложняя междисциплинарный подход.

На мой взгляд, самый рациональный путь для преодоления данных противоречий – это точная ориентация *не* на конкретную

дисциплину, а на определенную *тему*, в нашем случае на детство. Если мы обратимся именно к *теме детства*, то границы нашей собственной дисциплины расширятся и мы сможем увидеть, какие возможности могут предоставить другие гуманитарные и естественные дисциплины. Мы также можем прийти к заключению, что не только педагогика и психология вносят важный вклад в глубокое и более полное понимание темы детства.

Несмотря на преимущество в концептах, методах и целях, междисциплинарный подход порождает новые проблемы, но достоинств у него все же больше. Проблемы междисциплинарного подхода можно решить со временем. Например, институты, созданные для решения определенной проблемы, как это было в области астронавтики, в течение многих лет с успехом применяли данный подход. Это можно назвать «практическим обоснованием» для применения междисциплинарного подхода. Но есть и другой, еще более сильный аргумент в пользу междисциплинарного подхода. Обоснование использования междисциплинарного подхода является гносеологическим.

Беспрецедентно глубокое проникновение в законы природы, произошедшее в последние годы, имеет последствия в прикладных сферах. Применение полученных результатов превосходит возможности одной конкретной науки и оказывает все большее и большее влияние на различные гуманитарные и социальные науки. Примером из области современной биологии могут служить философские и политические вопросы, которые возникли с развитием современной генетики человека. Примером из физики служат политические и социальные последствия, возникшие из-за развития исследований атома. Примером из современной медицины может послужить принятие решения, в какой момент поддержание жизни смертельно больного пациента может быть прекращено.

Тема детства не столь драматична, как упомянутые выше проблемы, но также является предметом исследования нескольких дисциплин.

Позднее я постараюсь продемонстрировать, что при рассмотрении этой темы можно привлечь такие гуманитарные науки, как история и этнология, а также биологическая антропология и медицина. Но прежде мы обратимся к двум трудам, которые внесли вклад в тему детства и нашли весьма эффективное применение в педагогическом сообществе.

3. Книги Филиппа Арьеса и Ллойда деМоза о детстве

Первый подход. Французский историк Филипп Арьес написал книгу «L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime» (1960). С методологической точки зрения она ограничивает *применимость* его открытий исключительно Францией за 200-летний период, начиная с XVI в. и до революции в 1789 г. В то время как во французском оригинале точно обозначено, чему посвящена данная книга, английское издание, выпущенное двумя годами позднее, утратило эту точность, получив название «Века Детства. Социальная история семейной жизни», которое утверждает общую применимость подхода для большего числа веков. В немецком переводе, выпущенном 15 годами позднее французского оригинала, заглавие еще больше отошло от оригинала, чем в английском переводе. «Geschichte der Kindheit» («История детства») предполагает полное отсутствие ограничений места и времени. Это название может соответствовать представлениям педагогического сообщества 1960-х, полагавшего, что детство – более или менее современное понятие, сформированное главным образом философами и педагогами в последние несколько веков после эпохи Просвещения². Кроме того, Филипп Арьес назвал вторую главу первой части «Открытие детства», и по прочтении нескольких предложений становится понятно, что он рассматривал только изобразительное искусство, особенно живопись и скульптуру. Так получилось у него из-за того, что до XVII в. дети изображались как маленькие взрослые, судя по одежде и пропорциям тела.

Сейчас не время для обсуждения, допустимо ли из изображений делать выводы о существовании современной концепции детства. Тем не менее, приведя поражающее количество фактов, выводов и связей в различных сферах жизни, Арьес доказывает, что во Франции в период с XVI по XVIII в. имело место следующее.

В сравнении с тем, как мы понимаем детство сегодня, в ту эпоху детство длилось намного меньше, а юность редко выделялась как особый возраст жизни. Ребенка довольно поздно отнимали от груди, и в семилетнем возрасте он уже приобщался к социальной жизни взрослых. Все это применимо к понятиям семьи и общества, весьма отличным от тех, что есть сегодня. В противовес многим из его толкователей Арьес *нигде* не утверждает, что детство не существовало в тот период. Он заявляет, что в то время во Фран-

ции для большинства детей детство не было связано с *формальным* образованием.

Если обобщить вышесказанное, Филипп Арьес показал степень вариативности детства и юности в определенном времени и пространстве. Нигде в своей книге он не постулирует *общую* историю детства. В то же время очевидно, что в других местах существует другое понимание детства, главным образом в смысле иного понимания данного этапа онтогенеза.

Я приведу пример из российской истории: в 1760 г. в письме советнику царицы Екатерины Великой Ивану Шувалову Михаил Ломоносов утверждает, что половина из 500 000 ежегодно появляющихся на свет детей умирает, не достигнув трехлетнего возраста. И он предлагает сократить смертность на 90%. В 1761 г. Ломоносов выступает против традиции крещения новорожденных младенцев в зимнее время в неотапливаемых церквях, когда их трижды окунают в ледяную воду. Священнослужителей, настаивавших на обряде, он прозвал «палачами», т. к. обычно это заканчивалось смертью от пневмонии. Но, несмотря на это, в 1832 г. в Москве из 4600 новорожденных умерло 1300³. В контексте понимания «детства» мы можем заметить, что *при детальном рассмотрении* ситуация, которую показывает Арьес, отличается от ситуации, о которой докладывает Ломоносов, а их *общий подход* весьма отличается от современных представлений, касающихся надлежащего ухода за детьми.

Второй подход. В 1974 г. под редакцией американского психоаналитика Ллойда деМоза вышел том, посвященный истории детства, с таким именно названием: «История детства». Данная антология включает 10 работ о детстве, в которых охвачен период от раннего Средневековья до XIX в. Девять работ посвящены Европе, одна Северной Америке. Все авторы – психоаналитики, использующие исторический подход.

С методологической точки зрения книга может быть оспорена. В противоположность Арьесу деМоз утверждает, что в течение нескольких сотен лет на европейском континенте существовали универсальные воспитательные практики⁴. Глава, посвященная американцам, с методологической точки зрения не является исключением, так как посвящена белым выходцам из Европы. ДеМоз заявляет, что «детство – это кошмар, от которого мы только недавно стали пробуждаться. Чем глубже в историю – тем более обнаруживаем, сколь вопиюще неподобающими были кормле-

ние и забота о детях. И тем выше вероятность, что детей убивали, били, что они были беззащитны, страдали от боли и сексуального насилия»⁵.

Обобщая два подхода, можно сказать, что весьма похвально применять свои обширные познания для исследования истории детства, как то сделали Арьес и деМоз, но мне кажется необходимым указать, во-первых, на методологическое ограничение, которое сопровождает практически каждую подобную попытку, и, во-вторых, на степень широты применимости открытий. Другими словами: для какого периода и для какого региона полученные данные будут верны.

Хотя и Арьес и деМоз *оба* освещают методологические аспекты с помощью источников, только Арьес четко ограничивает *диапазон применимости* выводов, к которым он приходит.

4. Антропологические данные о детстве

4.1. Понятие «антропология»

Понятие «антропология» имеет разные значения. Из греко-латинского корня следует лишь «знание о человеческих существах». Более точное определение дают различные науки, такие как педагогическая антропология, социальная антропология, биологическая антропология и медицинская антропология.

Рассмотрение антропологических данных о детстве, на мой взгляд, не только обоснованно, но и необходимо, поскольку ребенка как такового следует называть «междисциплинарным феноменом». Ребенок является предметом исследований для совокупности различных наук. Некоторые дисциплины известны как отвечающие за исследование детей, например педиатрия, психология развития, педагогика. Но то, что и другие дисциплины могут внести свой вклад в лучшее понимание феномена детства, осознают немногие. Археология, биологическая антропология, история, религиозные учения и философия также могут внести вклад в более полное понимание феномена детства.

Области исследований этих дисциплин не взаимосвязаны между собой. Время от времени они представляют новые единичные открытия, касающиеся детства. Тем временем дети сами являются поразительной, но *все еще не до конца изученной совокуп-*

ностью физической, умственной и социальной сфер детства как единого целого.

Для темы «детство» мы можем обратиться к важнейшим данным из биологической и социальной антропологии. Исследования биологической антропологии главным образом направлены на биологические аспекты людей, как, например, физические изменения в процессах филогенеза и онтогенеза. Социальную антропологию часто называют «этнологией», главным образом она занимается сравнением различных человеческих культур. В качестве методологического аспекта мы заявляем, что биологическая антропология проводит лонгитюдные исследования одного явления, в то время как социальная антропология – кросскультурные сопоставления.

4.2. Биологическая антропология

Несмотря на то что разделение на естественную и культурную историю не применимо в полной мере к человеку вследствие того, что существует сильная тенденция среди всех людей улучшить свою жизнь благодаря культурным продуктам и процессам, данное разделение было сделано для научного анализа. Биологическая антропология включает, по меньшей мере, два аспекта, которые важны при рассмотрении детства: во-первых, развитие человеческого мозга в естественной истории и, во-вторых, продолжительность периода детства и юности в сравнении с ближайшими зоологическими родственниками человека.

Развитие мозга. У вида *Homo sapiens* развитие мозга взрослой особи превышает развитие мозга ближайших зоологических родственников почти в три раза. Кроме других следствий, таких как абстрактное мышление и самосознание, это обстоятельство стало важным следствием для процесса рождения и детства человека. Мозг новорожденного человека не в три раза больше, как у взрослой особи, а «только» вдвое больше мозга новорожденного примата. Как бы то ни было, степень зрелости мозга у новорожденного человека намного ниже в сравнении со зрелостью мозга у новорожденных приматов. Дети человека достигают той степени зрелости мозга, которая существует у новорожденных приматов, намного позже, лишь к концу первого года жизни. На первом году жизни объем человеческого мозга удваивается. Это можно объяснить тем, что недоразвитый человеческий мозг при рождении

является адаптацией к размеру родильного канала человеческой особи женского пола. Внутреннее строение таза женщины шире в диаметре, чем у приматов, и сильнее отличается по строению от мужского, чем отличается таз мужской и женской особей у приматов. Данное обстоятельство можно истолковать как адаптацию в связи с увеличением размера мозга новорожденных, хотя и не во столько же раз, как у взрослых особей⁶.

Как следствие новорожденный человеческий детеныш более беспомощен и, несомненно, нуждается в более тщательном уходе и опеке своей матери, которую особи приматов женского пола при их развитии мозга не могли бы предоставить. Это поддерживает генетически детерминированной «привязанностью», которая ведет к возникновению тесной взаимосвязи между матерью и ребенком, того, что мы называем «материнской любовью». В первые два года жизни ребенка эти отношения с матерью преобладают и вплетаются во все иные отношения между ребенком и взрослым⁷. В нашей естественной истории в целом и в нашей культурной традиции вплоть до настоящего времени *желанный* новорожденный ребенок может рассчитывать на подобное проявление материнской заботы в первые два года жизни. Эмпирические исследования привязанности, проведенные в последние 50 лет, показывают, что в случае неустойчивой связи между матерью и ребенком в раннем детстве во взрослой жизни сокращается возможность вступать в тесные отношения с кем-либо и сокращается мотивация достижения успеха⁸.

Увеличение периода детства и юности. Период детства и юности у людей продолжается с биологической точки зрения в два раза дольше, чем у шимпанзе и других приматов. Человеческая особь по биологическим критериям становится взрослой с появлением *последних* постоянных зубов к 21 году. Отталкиваясь от данного критерия прорезывания зубов, детство заканчивается с появлением *первых* постоянных зубов в возрасте около шести лет. По этому же критерию детство у шимпанзе длится три года, а юность восемь лет⁹. Это очень длинные временные промежутки для онтогенеза млекопитающих. И эти очень длинные временные промежутки еще удваиваются у человека.

Увеличившийся объем мозга, как и ставшие более продолжительными периоды детства и юности, отражают корни *двух предпосылок любой педагогической антропологии*: способность к обучению, как было показано на примере мозга, и необходимость

обучения, как было показано на примере удлинённых периодов детства и юности.

Теперь мы можем ответить на вопрос: почему Ллойд деМоз и некоторые толкователи Арьеса утверждают, что детство существует всего лишь несколько сотен лет? То, что было ими представлено из прошлого, это не отсутствие детства, но описание того, как часто детство подвергалось опасности в определенный исторический промежуток и в определенном месте. Наш род Номо существует по меньшей мере около четырех миллионов лет, а самые поздние его представители появились около 40 тысяч лет назад. Согласно археологическим данным мы не слишком изменились относительно упомянутых параметров объема головного мозга¹⁰. Из вышесказанного можно заключить, что продолжительность периода детства в большей или меньшей степени осталась без изменений. По психологическим и социальным критериям детство определяется как период с рождения и до достижения половой зрелости. Сегодня в некоторых развитых обществах половая зрелость наступает несколькими годами ранее. Такая ситуация наблюдается не так давно и вызвана главным образом улучшением качества питания и стимулирующими факторами. Она лишь демонстрирует, что генетически запрограммированный феномен половой зрелости в определенной степени формируется несколькими различными внутренними факторами и никогда не был четко фиксирован на возрастной шкале.

Без сомнения, *функцией* более удлинённого периода детства и юности в сравнении с нашими ближайшими зоологическими родственниками, приматами, является адаптация в процессе обучения, в особенности адаптация к самым разным обстоятельствам, которые возникают в различных человеческих культурах в разные времена и в разных климатических условиях. Род Номо единственный, который завоевал все климатические зоны в мире, от Арктики до тропиков. Чтобы детально рассмотреть все вариации и инварианты феномена «детство», каковы были конкретные виды детства, какие формы и какое содержание обучения существовали, мы обратимся к социальной антропологии.

4.3. Социальная антропология

Хотя не представляется возможным, чтобы социальная антропология и археология охватили бы все культуры во все времена и таким образом предоставили бы все данные, касающиеся детства,

важно упомянуть, что с теоретической точки зрения данный подход является самым целесообразным. Это осуществимо в рамках теории не только с методологической точки зрения, но также с точки зрения содержания, если тема касается «истории детства». В данном контексте термин «история» не ограничивается письменной историей протяженностью в пять тысяч лет, начиная с культур Месопотамии, но охватывает все человеческие культуры.

Автор данной статьи опубликовал в Германии исследование о взрослении и воспитании в традиционных культурах¹¹. Термину «традиционные культуры», который был введен этнологом М. Шустером в 1992 г.¹², ему отдается предпочтение перед популярным термином «племенные культуры», чтобы избежать коннотаций дискриминации, которую зачастую ощущают члены данных культур, если к ним обращаются как к «племени». Были отобраны более 100 классических трудов по этнографии традиционных культур. Критериями для их отбора стала потребность рассмотреть культуры на всех континентах, за исключением Европы, и во всех климатических зонах, большая степень автохтонности во время их описания, высокие научные стандарты описания.

Критерий отсутствия модернизации вызвал особенно сильную диспропорцию в пользу африканских культур, так как этнология как наука начала свое развитие в Европе, Африка же соседствует с ней. Кстати говоря, я не знаю, были ли старые исследования о многочисленных традиционных культурах России, особенно Сибири, проведенные в прошлом столетии, проверены на наличие данных о воспитании. Если нет, то это было бы весьма полезным.

При исследовании темы детства материал о традиционных культурах показывает, что имеет смысл разделить эту тему на два этапа, потому что уход за детьми в них отличался. Первая часть детства – это период начиная с момента рождения до того, когда около двух лет ребенок начинает самостоятельно ходить, и вторая часть – с момента, когда тот начинал самостоятельно передвигаться, и до наступления половой зрелости. В первой части – с рождения до начала самостоятельного передвижения – существуют четыре аспекта, представляющие особый интерес для темы детства, которые были выбраны из большого разнообразия других аспектов, а именно: смертность новорожденных и рожениц, грудное вскармливание и контакт матери с ребенком, детоубийство и игры в раннем детстве.

Смертность новорожденных и рожениц. С позиции современного человека смертность новорожденных и рожениц в традиционных культурах высока. Это признавалось и самими представителями данных культур. Благодаря специальным приспособлениям, магическим и религиозным практикам и изоляции матери и новорожденного от остальной общины на некоторое время, в данных культурах стремились сократить смертность. Значение данных действий является общим среди всех этих культур. Ребенок находится в опасности, исходящей от каких-либо магических сил, а защищают его другие магические силы. Отсюда проистекает большое количество магических практик и заклинаний. Здесь мы можем вспомнить, что в наших культурах лишь за последние 200 лет благодаря прогрессу медицины, главным образом прогрессу в гигиене вследствие полученных знаний о бактериях и их воздействии на роженицу, смертность новорожденных и рожениц была сокращена. В нашей естественной истории, так же как и в более древней культурной истории, лишь наша сравнительно высокая плодовитость в сравнении с приматами уравнивает риск смертности для новорожденного и роженицы.

Грудное вскармливание и контакт матери с ребенком. В традиционных культурах, где проводились исследования, везде без исключения мать кормила ребенка грудью в течение длительного периода и он пребывал с ней в тесном физическом контакте днем и ночью. Матери часто носили детей на своем теле, работая по дому или находясь вне дома. Так происходит в тропическом климате, например у пигмеев, которые живут во влажных лесах Африки, а также в Арктике, в культуре эскимосов. В проанализированных культурах было отмечено, что кормление грудью осуществляли, когда того требовал ребенок, а не в определенное время. В большинстве этих культур детей вскармливали грудью в течение двух лет. И лишь в немногих культурах, например у эскимосов и австралийских аборигенов, детей кормили грудью до пяти лет. Хотя культуры, среди которых проводилось сравнение, простираются от Арктики (эскимосы) до тропиков (африканские пигмеи), от охотников и собирателей до земледельцев и скотоводов, различия в силе контакта матери и ребенка на протяжении его первых двух лет жизни весьма незначительны.

В свете упомянутых современных данных исследований о тесной взаимосвязи между матерью и ребенком можно сделать вывод, что это прекрасные условия для ребенка в раннем детстве.

Длительное грудное вскармливание оказывает положительное воздействие, так как материнское молоко является физиологически наилучшим адаптированным питанием и передает ребенку антитела, которые защищают его от некоторых болезней. Например, Немецкое научно-исследовательское общество рекомендует кормить грудью ребенка до шести месяцев, так как после шести месяцев положительный эффект от антител, которые передает мать, завершен, в то время как увеличение опасных современных химических веществ в материнском молоке, главным образом полихлоринированных бифенилов РСВ, продолжает нарастать¹³. Поскольку большая индивидуальная вариативность количества РСВ в материнском молоке в наших современных культурах зависит главным образом от того, что матери употребляют зараженное мясо, каждой матери рекомендовано по достижении ребенком шестимесячного возраста проводить индивидуальные тесты молока, перед тем как прекратить грудное вскармливание.

Детоубийство. Несмотря на то что эта тема является запретной, в некоторых традиционных культурах имеются весьма очевидные свидетельства детоубийства. Причины могут носить колдовской характер или происходить из реальности. В некоторых племенных культурах редкий случай рождения физически или умственно неполноценного ребенка или рождение близнецов могут стать причиной детоубийства¹⁴. В некоторых культурах причины не колдовского, а социального характера могут привести к детоубийству. В давние времена, если эскимоска первой рожала девочку, то ребенка сразу же оставляли в одиночестве, что вело к смерти. У женщины было больше возможностей еще раз забеременеть в скором времени, и возможно мальчиком. В эскимосской культуре первым должен был родиться мальчик, так как мальчики, будучи взрослыми, станут заботиться о своих родителях, в то время как девочки должны будут выйти замуж и уйти в другую общину¹⁵.

Игры в раннем детстве. С обретением способности к самостоятельному передвижению, что обычно происходит вместе с отнятием от груди, ребенок в племенных культурах обычно достигает той степени свободы действия и расширения поля деятельности, что мы можем назвать этот момент поворотным, особенно в сравнении с нашими детьми такого же возраста. Очень тесная связь с матерью ослабевает, и это предоставляет новые возможности. Никто в общине не является чужаком для ребенка, и ребенка так-

же любят и все остальные взрослые члены общины. По мере того как ребенок взрослеет, игровая группа детей разных возрастов начинает выполнять необычайно важную роль.

Вторая часть детства: с момента самостоятельного передвижения до наступления половой зрелости. Данный период детства представляет собой скорее педагогический феномен, нежели естественно-исторический. По описаниям видно, что в традиционных культурах дети узнают правила вежливости и этикета намного раньше по сравнению с детьми современного общества. Из монографий, посвященных различным культурам, обращение с детьми можно представить как главным образом свободное и ласковое, и в этом причина его высокой эффективности: дети легко поддаются воспитанию. Не имеет значения, какую культуру мы рассматриваем: африканскую, американскую, азиатскую или тихоокеанскую. Форма питания и его последствия для жизни не оказывают сильного воздействия на воспитание ребенка в этом возрасте, но они влияют на более поздних этапах его развития. Оценка европейскими авторами-этнологами такого отношения к ребенку варьируется от восхищения до полного неприятия и зависит от конкретного автора и его собственных взглядов на воспитание.

Игровая группа и ее функции. В традиционных культурах дети одной деревни составляют игровую группу и проводят в ней большую часть времени. Эти группы детей и подростков являются важными воспитательными институтами. Несмотря на то что детские игровые группы варьируются в различных традиционных культурах по количеству членов и занятий, примечательно то, насколько полно они соответствуют друг другу по своим *функциям*. Там, где нет школы, дети проводят много времени в такой группе, которая всегда гетерогенна по возрасту и несколько лет спустя становится гомогенной по полу. Старшие дети проводят целый день в своей гендерной группе. Например, этнолог Ральф Линтон сообщает, что в племени Танала на Мадагаскаре внимание игровой группы мальчиков сосредоточено на рыбной ловле, охоте и игре «в войну». В докладе Пола Шебесты о пигмеях бамбути в Африке были схожие данные. Он сообщил, что мальчики десяти лет были необычайно самостоятельными, так как сами успешно занимались охотой и собирательством, чтобы прокормить себя, и сами организовывали свой день в группе. Колин Тернбулл, английский этнолог, жил совместно с ними и

пришел к выводу, что основным образовательным авторитетом для мальчиков племени бамбути были не родители и не остальные взрослые, а молодежные группы, состоящие из мальчиков. В традиционных культурах девочки обычно начинают помогать своим матерям и родственникам в более раннем возрасте, чем мальчики начинают помогать своим отцам и родственникам. Девочки участвуют в большем количестве социальных отношений с женщинами разных возрастов, включая взрослых, в то время как мальчики постарше остаются в своих группах и задействованы в меньшем количестве социальных отношений со взрослыми мужчинами¹⁶.

Игрушки и игры. Детские игры в традиционных культурах представляют особый интерес для науки, так как они лучше, чем в нашем современном обществе, показывают, что детская игра имеет четкие функции: подготовить ребенка для жизни в обществе на определенном возрастном уровне. Это лучше заметно на примере традиционных культур. Игра детей имеет сходство во всех культурах, но также наблюдаются и специфические различия, которые объясняются условиями жизни в данной культуре. Сходство есть во всех типах детских игр, которые существуют и в нашем обществе. Общие типы игры могут быть сведены, как полагает В. Эйнзидлер, к «психомоторной игре», «ролевой игре и игре воображения», «конструктивной игре» и «игре по особым правилам»¹⁷. У детей из традиционных культур, в сравнении с нашими детьми, мало игрушек. Толкование детской игры как неутилитарной есть особенность нашей собственной культуры. Такого бы не было, если бы мы рассмотрели и сопоставили занятия взрослых и детские игры в традиционных культурах. Разница между сотнями разнообразных профессий нашего мира, с одной стороны, и в принципе не изменившимися типами детских игр, с другой стороны, всегда очень велика. И это обстоятельство может обусловить наше пренебрежение функциями детской игры.

Обучение детей и работа детей. Игра наших детей и профессиональная подготовка молодежи сильно отличаются между собой, и это составляет главное отличие нашей культуры от традиционных культур. В традиционных культурах ребенок в позднем детстве всегда знаком с профессиональными навыками родителей благодаря тому, что он наблюдает за ними и подражает им. Родители и другие родственники поддерживают такое развитие

ребенка при помощи различных педагогических приемов. В скотоводческих культурах родители часто поручают ребенку маленького козленка или теленка и ребенок несет за него ответственность. Сначала это более походит на игру, а позже превращается в серьезные навыки, приобретенные ребенком. В традиционных земледельческих культурах, преследуя те же цели, детям отводят крошечный садик и дают маленькие садовые инструменты, что приводит к таким же результатам. Этот *плавный переход от игры к работе* может стать интересным также и для нашего общества, поиск подходящей профессии для нашей молодежи может стать более эффективным, чем сегодня.

Физическое наказание. В большинстве традиционных культур, где проводились исследования, обычно не практикуются телесные наказания, но встречаются и исключения. В некоторых традиционных культурах детей и подростков наказывают такими болезненными способами, которые мы бы назвали жестокостью, как пишут О.Ф. Ром об африканском племени чагга и П. Арндт о южно-азиатском племени нгадха¹⁸.

Гендерные аспекты воспитания. Во всех исследованных традиционных культурах гендерная специфика была отчетливо выражена и в поведении взрослых, и в уходе за ребенком, и в воспитательных процессах. Воспитание детей и в особенности молодежи специфично для каждого пола. Гендерные отличия могут варьироваться в различных культурах, но внутри культуры они неизменны. На это влияют различные факторы, например соционормативная система и религия. Пример крайней обособленности мужского и женского миров представляет племенная культура ятмулов Новой Гвинии, где муж и жена ежедневно встречаются лишь на короткий промежуток времени вследствие того, что гендерная специализация в этой культуре весьма высока, в работе, в сфере социальных обязанностей и во время приема пищи представители разного пола не могут делать что-либо сообща¹⁹. Образ жизни взрослых начинает оказывать влияние на детей и их жизни во всех культурах в разном возрасте и с разной степенью интенсивности, но главным образом не ранее чем в возрасте семи лет. В то время как в большинстве случаев девочки находятся со своими матерями и другими взрослыми женщинами до наступления половой зрелости, мальчики, напротив, проводят все больше и больше времени в группе своих сверстников, а позднее и со взрослыми мужчинами.

Выводы

1. Сегодня новые данные, касающиеся темы детства, более не могут оставаться объектом исследования какой-либо одной дисциплины, будь то педагогика, психология развития или история, как в упомянутых книгах Арьеса и деМоза, но должны стать объектом междисциплинарного подхода. Изобилие данных о детстве включает в себя несколько дисциплин. Особенно следует принимать во внимание биологическую и социальную антропологию (этнологию). Они могут внести важный вклад в тему детства и смежные области воспитания.

2. Необходимо признать, что при междисциплинарном подходе могут возникнуть новые проблемы, связанные с ключевыми понятиями и с методологией. Но эти проблемы можно будет разрешить при помощи гносеологии, так как границы между науками, называем ли мы их гуманитарными или естественными, это конструкции, созданные людьми с целью упорядочить положение вещей в мире. В долгой исторической перспективе, с появлением нового знания и более глубокого внутреннего анализа, границы дисциплин всегда изменяются.

3. Если мы примем детство за универсальный биологический феномен человека, который не создан, а лишь *управляется определенной культурой* во всем, что касается его содержания и устройства, то есть смысл сконцентрироваться на вопросе о постоянстве и вариативности феномена детства. Данный подход сможет привести нас к лучшей оценке степени пластичности детства. Такой новый взгляд может быть полезным для наших детей сегодня и помочь им в их проблемах. Возможно ли феномен «детство», насчитывающий несколько миллионов лет, адаптировать к нашему современному обществу и не лучше ли адаптировать некоторые аспекты современного общества к универсальным нуждам детства? Согласованность базовых моделей детства была поразительной. Несмотря на то что дети жили в разных традиционных культурах при различных способах обеспечения жизни во всех климатических зонах и происходили от разных человеческих рас, они демонстрировали схожие модели детства.

4. Российский проект «История детства в России» даст важную и редкую возможность определить постоянство и вариативность детства, так как внутри одного государства находятся более 100 различных этнических групп, объединенных одним языком –

русским, функционирующим как *lingua franca*. Письменная история, охватывающая большой период времени, и разнообразие культур в России предоставляют нам редкую возможность произвести как синхронные, так и диахронные исследования детства в России и сделать общие выводы на основе обширной базы данных. У нас появилась бы возможность провести различия между теми аспектами детства, которые неотъемлемы и неизменны, и теми, которые таковыми не являются.

Благодарность

Я признателен Эллис Шлегель, Университет штата Аризона, г. Таксон, США, за ее терпеливое отношение к моему ограниченному английскому, что стало ясно из процесса подготовки оригинала данной рукописи.

¹ Пер. с англ. И.А. Болотовой, науч. ред. Ф.А. Вагизовой.

² Ср.: Neumann D. Die «68er» – Bewegung und ihre pädagogischen Mythen. Auswirkungen auf Erziehung und Bildung. B.: Konrad- Adenauer- Stiftung e.V., 2008.

³ См.: Dunn P.P. «Der Feind ist das Kind». Kindheit im zaristischen Russland // Mause L. de (Hrsg.). Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a/M, 1980 (англ. изд. 1974 г. вышло в Нью-Йорке под названием «The History of Childhood»).

⁴ Л. деМоз представляет эволюцию детства в виде постепенного сближения между родителями и детьми и ослабления родительских проекций на ребенка, которые являются истинной причиной жестокого обращения с ним. Эволюция детства, по деМозу, – это шесть сменяющих друг друга последовательных этапов, которые отражают преобладающие на разных ступенях истории стили воспитания: *стиль детоубийства*, когда господствовал инфантицид (*с античности до IV в. н. э.*); *бросающий стиль*, когда ребенка отдавали на воспитание чужим людям (*IV–XIII вв.*); *амбивалентный стиль*, когда ребенок представлялся воском, из которого предстояло вылепить человека (*XIV–XVII вв.*); *навязывающий стиль*, когда ребенка воспитывали со всей строгостью, изредка прибегая к телесным наказаниям (*XVIII в.*); *социализирующий стиль*, когда воспитание стало пониматься не как преодоление ребенка, а как направление его на правильный путь (*XIX – середина XX в.*);

помогающий, когда воспитатели начали прислушиваться к мнению самого ребенка (с середины XX в.). По деМозу, эти этапы или стили воспитания абсолютно универсальны, по крайней мере для европейских народов (а неевропейские материалы практически не попадают в сферу его исследований) (см.: деМоз Л. Психоистория. Ростов н/Д: Феникс, 2000. С. 83–87. – *Примеч. ред.*).

⁵ DeMause L., ed. History of Childhood. N.Y., 1974. P. 12.

⁶ Vogel Ch. Biologie in Stichworten. V. Humanbiologie. Menschliche Stammesgeschichte. Populationsdifferenzierung. Kiel, 1974; Knußmann R. Vergleichende Biologie des Menschen. Stuttgart, 1980; Grupe G., Christiansen K. et. al. Anthropologie. Ein einführendes Lehrbuch. Heidelberg, 2005.

⁷ Bowlby J. Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München, 1975; Ainsworth M.D. Patterns of attachment. Hillsdale, N.Y., 1978; Papousek H., Papousek M. Die ersten sozialen Beziehungen: Entwicklungschancen oder pathogene Situation // Praxis der Psychotherapie 1977. 3. S. 97–108; Grossmann K.E., Grossmann K. Das eingeschränkte Leben. Folgen mangelnder und traumatischer Bindungserfahrungen. Akademievorträge 27. Regensburg, 2000; Idem. Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von psychischer Sicherheit und kulturellem Lernen, 2006 // <http://www.liga-kind.de/fruehe/606-grossmann.php> (последнее обращение 15.01.2009); Spangler G., Zimmermann P. Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung, Anwendung. Stuttgart, 2002.

⁸ Grossmann K.E. Die Ontogenese kindlicher Zuwendung gegenüber Bezugspersonen und gegenüber Dingen // Eggers C. (ed.): Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind. München, 1984. S. 121–154; Spangler G., Zimmermann P. Op. cit.

⁹ Vogel Ch. Op. cit.; Knußmann R. Op. cit.

¹⁰ Grupe G., Christiansen K. et. al. Op. cit.

¹¹ Krebs U. Erziehung in Traditionalen Kulturen. Quellen und Befunde aus Afrika, Amerika, Asien und Australien 1898–1983. Berlin, 2001 (перепаб. рус. изд.: Krebs У. Воспитание в традиционных культурах: антропологический подход: В 2 т. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006).

¹² Schuster M. Erziehung und Schulung in traditionellen Kulturen. Das Beispiel Neuguinea // Hohenzollern J.G. von, Krebs U., Liedtke M. (Hrsg.). Erziehung und Schule zwischen Tradition und Innovation. Bad Heilbrunn, 1992. S. 155–163.

¹³ Senatskommission zur Prüfung von Rückständen in Lebensmitteln, Mitteilung XII. Weinheim: DFG, 1984.

¹⁴ Krebs U. Op. cit.

¹⁵ Rasmussen K. The Netsilik-Eskimos. Social Life and Spiritual Culture. Report of the fifth Thule Expedition 1921–1924. The Danish Expedition to Arctic North America in Charge of Knud Rasmussen. Kopenhagen, 1931.

¹⁶ *Linton R.* The Tanala. A Hilltribe of Madagascar. Chicago, 1933; *Schebesta P.* Die Bambuti-Pygmäen vom Ituri // Die Pygmäen-Völker der Erde. Reihe I. Wien, 1948; *Turnbull C.* The Forest People. N.Y., 1965; *Schlegel. A., Barry H.* Adolescence. An anthropological Inquiry. N.Y., 1991.

¹⁷ *Einsiedler W.* Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn, 1991.

¹⁸ *Raum O.F.* Chaga Childhood. A Description of indigenous Education in an East African Tribe. Oxford; L., 1940; *Arndt P.* Gesellschaftliche Verhältnisse der Ngadha. Wien, 1954.

¹⁹ *Weiss F.* Kinder schildern ihren Alltag. Die Stellung des Kindes im ökonomischen System einer Dorfgemeinschaft in Papua Neuguinea (Palimbei, Iatmul, Mittelsepik) // Basler Beiträge zur Ethnologie. Bd. 21. Basel, 1981.

Учебные пространства детства –
особая перспектива для исследований
эволюционной педагогики¹

1. Детство. Вводные соображения

При изучении феномена детства у нас перед глазами мгновенно появляется множество примеров различных форм взросления детей в разные времена, в разных культурах, а также в рамках разных культурных подгрупп. Нам хорошо знакомы не только образы детей, весело играющих во всех уголках планеты, но и брошенных и голодающих детей улиц. Мы помним, как в начале XX в. было провозглашено «Столетие Ребенка», и в то же время знаем, что всемирный запрет детского труда и рабства – положение, включенное в Декларацию прав человека и Хартию ООН о правах ребенка, – и в начале XXI в. соблюдается далеко не везде. В то время как в одних частях мира дети практически не имеют доступа к образованию и им приходится жить наравне со взрослыми, исполняя соответствующие обязанности и решая соответствующие проблемы, в других частях мира дети уже в возрасте четырех лет придерживаются четко организованных учебных планов, чтобы как можно раньше начать приобретать навыки и умения, что в дальнейшем даст им возможность стать участниками мирового сообщества. Сами временные рамки стадии детства внутри человеческой жизни также понимались и понимаются весьма по-разному – широта понятия простирается от детства, которое представляет собой относительно короткую стадию взросления, до современного, позитивно оцениваемого «тренда» в развитии индивидом почти бесконечного юношества во внешности и поведении. Кроме того, часто на основании антропологически-биологических особенностей различают стадии детства и юности с точки зрения определений, принятых в том или ином обществе. И наконец, во всем мире формирование детства у мальчиков и девочек зачастую очень разнится, и возможность сходного жизненного пути маловероятна.

© Форстер И., 2012

© Окунева С.О., перевод, 2012

Очевидно, что детство – феномен, подверженный изменению, который в значительной степени определяется соответствующими культурными условиями, ценностными представлениями, идеологиями, общественными возможностями формирования, а также оказывающими влияние экономическими, политическими и биологическими, внешними групповыми факторами. Можно сказать, что детство – стопроцентный продукт того или иного общества. Поэтому социологический и исторический взгляды на этот феномен наиболее подходящи в своей системности. Таким образом, с одной стороны, можно описать высокие пределы изменений концепта «детство», с другой – ключевые факторы воздействия на его отличительные признаки.

Состояние источников и доступ к ним предоставляют педагогике классический, исторически ориентированный путь исследования. Она начинает преимущественно с данных об истории человечества позднего периода ранних высокоразвитых культур, например средиземноморского региона, а также с источников о ранней шумерской империи и Египте эпохи фараонов. В то же время можно увидеть, что, разумеется, феномен детства гораздо старше. Но так как в нашем распоряжении нет никаких письменных источников, относящихся к ранним периодам истории культуры, найти указания на происхождение детства очень сложно.

Значит, нужно искать указания в другом месте. Особенно интересным кажется вопрос о том, существует ли основополагающая антропологическая форма детства или, вернее, форма обращения с подростками, на основе которых могут быть разработаны дальнейшие варианты? На этой основе можно вывести образец социального обращения с данным этапом развития индивида в качестве так называемого базисного слоя различных форм «детства». Все это позволит в таком случае дать названия принципиальным условиям окружающей среды, которые должны быть выполнены, чтобы гарантировать человеку детство и адекватное взросление детей.

Подобные вопросы можно решить только при помощи тех дисциплин, которые занимаются как эволюционной историей и сравнительной культурной антропологией, так и рассматривают пути развития человека в течение онтогенеза. В нашем распоряжении этология человека, эволюционная биология и антропология ориентированных на эволюцию образований, равно как и эволюционная психология и педагогика для индиви-

дуально-исторического и даже больше для антропологического фокуса, как, например, это представлено в эволюционной психологии. Такую интегративную теорию в первой половине XX в. разработали Александр Лурия, Алексей Леонтьев, Лев Выготский и Генрих Рот.

Этология человека, наука о человеческом поведении, предлагает множество фактов и данных. В своей основе междисциплинарная, эта наука о человеке исследует детство в трех тесно связанных между собой сферах: филогенез (филогенетическая эволюция), онтогенез и на уровне отличительных признаков, сложившихся в связи с социокультурными и культурно-историческими условиями. Системный взгляд одновременно является отправным пунктом для эволюционной педагогики. Она, принимая во внимание эволюционную перспективу поиска, задается вопросом о соединении детства и воспитания и рассматривает антропологические данные для формулирования педагогических теорий, целей и методов².

2. Антропологические признаки детства

Очевидно, что детство является как антропологической константой, так и – в своих специфически конкретных формах и вариантах – культурным феноменом. В качестве исходного пункта для вышеназванных, а также и для иных предметов педагогического рассмотрения можно перечислить следующие основные антропологические характеристики: длительное детство и особое кортикальное положение человека (т. е. особая роль коры головного мозга). Оба признака объясняют функциональные рамки развития, а также количество и качество специфического для человека варианта необходимости в учебе и способности к ней.

В течение филогенеза дело доходит до сравнительно большого и неограниченного увеличения объема мозга по сравнению со скоростью и масштабами увеличения массы тела, проходящей в полном соответствии со скоростями увеличения массы тела у класса приматов. Параллельно с этим возрастает морфологическая и функциональная организация неокортекса головного мозга, и так называемые области Вернике и Брока, которые различным образом способны использовать символы и устную речь, претерпевают высоко дифференцированное совершенствование³. С эволюци-

онной точки зрения созданы абсолютно новые предпосылки для когнитивной деятельности, в особенности для обучения, а также для той деятельности, которая охватывает дифференцированные и абстрактные содержания.

Кортикальное развитие в течение филогенеза накладывает серьезный отпечаток на детство и воспитание. На уровне онтогенеза это развитие (в сравнении с классом приматов) привело в процессе адаптации к значительно меньшему по размеру головному мозгу у детей, чем у взрослых. Только таким образом возможна в процессе рождения анатомическая подгонка при относительно неизменном раскрытии костей тазовой полости в момент появления ребенка на свет. Эта эволюционно новая ситуация обуславливает, во-первых, высокую пластичность мозга, во-вторых, относительное продление созревания и развития и в конечном итоге длительную заботу о потомстве. Это означает, что человеческий ребенок первые годы своей жизни настроен на восприятие усиленной о себе заботы. Беспомощности грудных детей должна соответствовать дифференцированная компетенция по уходу и непрерывная готовность к нему, к исполнению обязательств со стороны взрослых, в соответствии с чем развивается стабильная и комплексная одаренность человека. Возможно, именно здесь начинается рождение эволюционно-исторической явной просоциальной связи между первыми заботящимися людьми и ребенком, неважно, генетические ли это родители или постоянно близкие ему люди из сообщества.

Действительно, на эволюционно-исторической линии развития присутствует специфическая для *homo sapiens* прочная связь между ребенком и прежде всего заботящимся о нем человеком и/или людьми, прочная скорее не в своей базовой форме, а в длительности и интенсивности. Она ведет к далеко идущим последствиям в социальном, эмоциональном и познавательном развитии ребенка. Функции данной связи явно выходят за рамки защиты, ухода и кормления. Здесь необходимы импульсы для получения опыта и обучения, поскольку молодые люди не только имеют способность к обучению, но и нуждаются в нем. Даже хорошо накормленных детей депривируют с помощью низкого уровня контакта и недостаточного поощрения. Наставление играет важную, стимулирующую роль.

Можно сказать, что здесь, в этом эволюционно-историческом неповторимом переходе к высоко дифференцированному кортикальному образованию и соответствующему длинному детству,

обнаруживаются корни для неограниченной способности к учебе и вместе с тем к воспитательной способности человека. А иметь способность к воспитанию значит воспитывать.

Адаптивная значимость такой неограниченной способности к учебе и воспитуемость заключаются в умении приспосабливаться к окружающей среде, которая состоит из постоянных и переменных структур. Индивидуум, который может возвращаться как к устойчивым распоряжениям, так и – еще в большем объеме – к открытым учебным программам, обладает большей способностью к приспособлению, так как в течение жизни он непрерывно учится посредством индивидуальных разногласий с социальным и предметным окружающим миром. Высокая воспитательная способность человека – это с эволюционной точки зрения специальная приспособляемость к неспецифическому внешнему миру.

Эволюционно-революционным последствием воспитательной способности и потребности в воспитании является феномен культуры. С эволюционно-исторической точки зрения сейчас возможно культурное развитие в широком объеме, поскольку посредством конstellляции большой способности к обучению, связанной с продленным детством, создается возможность в большом объеме возвратиться как к собственному, так и к передающемуся из поколения в поколение опыту. Это делает весь процесс весьма гибким и увеличивает скорость передачи опыта, знания и практик по сравнению с генетической информацией о традициях и будущих поколениях. Одновременно повышается темп обучения и увеличивается объем содержания, так как знание может накапливаться и передаваться. Опыт, передаваемый из поколения в поколение, становится решающим моментом в воспитании. В конечном счете передача опыта – одна из самых важных предпосылок для культурной эволюции и диверсификации.

Передача из поколения в поколение или, вернее, приобретение знания подростками – это центральный функциональный признак детства. Способы и манеры познания передаются следующему поколению, а соответствующий обучающий контекст и пространственная обстановка подчинены культурным условиям и соответственно варьируются⁴.

На этом закрывается круг начальных обсуждений вариативности «детств», и следует аналогичный вопрос: существует ли базовый образец «детства», на основе которого развиваются различные культурно-исторические варианты? В дальнейшем мы

займемся выяснением вопроса о пространствах опыта и учебы и для этого используем культурно-этологические данные, которые оказывают помощь при эволюционно-педагогическом рассмотрении вопроса.

Поэтому еще раз коротко обратим внимание на форму переработки опыта: культурно-этологический подход затрагивает основные образцы культурных феноменов и приемов, их функциональные величины, а также характер движения и вариации, которые возникают в зависимости или во взаимодействии с внутренними и внешними окружающими индивида социальными условиями⁵. Этот подход опирается на изучение прежде всего большого периода времени в истории развития современного человека, ориентируется на культурно-эволюционное образование и на состояние базовых наук (палеоантропологии, этнологии, этологии человека). Основываясь на описании признаков и структур феномена, исследования проходят как в лонгитюдном диахронном аспекте, так и в синхронном, при сопоставлении разных культур.

Для фокусировки внимания, направленного на пространство опыта и учебы как центрального признака детской фазы развития, характерны три проторенных пути. Первый путь изучает вопрос о возможном базовом образце пространств опыта и воспитания детей и при этом восходит к истокам детства. Что можно узнать о пространстве передачи и усвоения знаний, навыков и, вероятно, представлений, происходивших в рамках ранней истории человеческой культуры? Имеются ли сведения о функциональных отношениях в процессе такой передачи? Второй путь рассматривает вариации феномена и, соответственно, апеллирует к культурам с различными общественными структурными формами, обращая особое внимание на их формулировки образовательного пространства детства, причем ориентируется в основном на связи в развитии модификаций. И наконец, третий путь ведет к самой распространенной форме, к ограниченному в пространственном и временном плане образовательному пространству, и заканчивает свой поиск современностью. Вместе с развитием организованного воспитания и преподавания группы и сообщества демонстрируют тем самым четко определенные пространства для таких процессов. В ходе истории эти ограничения становятся архитектурой, учащиеся и процессы концентрируются исключительно в них; это мы называем «школой». В тот же момент, когда пространства для обучения и обретения опыта перестро-

ны, ставится под вопрос значение и пригодность архитектурной оболочки для образовательных процессов. В центре рассуждений находится строительство школ и относящееся к нему наблюдение за современными условиями и развитием в образовательном пространстве.

3. Образовательные пространства детства

Исходным пунктом дальнейших соображений является следующее: важный признак главного условия окружающей детства среды – это обстановка, пространство, в котором происходит получение опыта, обучение и воспитание. С педагогической точки зрения интересно то, подтверждается ли и если да, то в какой мере, что это пространство для получения опыта и обучения детей создается, маркируется и оформляется со стороны группы, а вместе с ней и культурной окружающей среды. Узнаваемы ли при этом в течение истории культуры основные образцы? Какие модификации образовательных пространств описываются на основе каких факторов влияния?

Диахронная перспектива исследования длительного времени: обсуждать основные признаки обстановки значит искать истоки. Концепты детства, воспитательные процессы по отношению к ребенку не отражаются в (палео)археологических находках. Передача и усвоение знаний, навыков, представлений и все связанные с этим процессы развития можно реконструировать только гипотетически, путем косвенного доказательства. Такие попытки реконструкции существуют для трех основных областей в жизненной практике: пропитание, социальная адаптация и культура ранних обществ охотников-собирателей⁶. По вопросу о пространствах обретения опыта и обучения детей они дают следующие указания.

Например, если рассматривать развитие инструментальной техники и художественные свидетельства кроманьонцев, то notably очень высокий уровень в комплексной культурной изобразительной силе и силе воображения, противостоящий этой технике⁷. Многочисленные находки из поздней ориньякской культуры не оставляют никаких сомнений в том, что подрастающие поколения жили в функциональном и, вполне вероятно, целенаправленном воспитательном окружении, в непрерывной практике, им давали

понятие о жизненном мире, об особенностях его, о технических навыках; возможно, даже учили им⁸. На основании находок нельзя сделать однозначных выводов о том, в каких пространственных конstellляциях эта учеба происходила, однако можно предположить, что она имела место в контексте непосредственных событий повседневности. Так, например, «эксперты» и «учащиеся» работали вместе, как это показано на вырезанных рисунках по камню из современной Южной Африки⁹.

В области адаптации к социальным условиям можно исходить из того, что социальная компетенция и представления о ценностях были не только необходимы в широком объеме, но и передавались и усваивались соответствующим образом. Люди жили в социальных общинах численностью 100 человек и больше¹⁰. Наряду с индивидуальной потребностью в принятии консенсуса это обуславливает комплексные социальные способности, а именно, вышколенную эмпатию, дифференцированное социальное восприятие, знание о социальных структурах, а также способности регулировать и оптимизировать индивидуальные ситуативные стратегии. К тому же находки свидетельствуют о том, что группы отчасти были структурированы очень дифференцированно в зависимости от ранга, что, в свою очередь, означает, что подрастающему поколению дополнительно нужно было овладеть внутренней групповой систематикой, иерархией статусов и соответствующими нормами¹¹. Предположительно, обучение этим социальным способностям происходило через непосредственное участие. Образовательное пространство – это вместе с тем и социальное пространство, расположенное в жизненном пространстве практик повседневности.

Две находки из области культуры определенно свидетельствуют о том, что дети и молодые люди были приобщены к этой практике повседневности. В пещере Le Tuc D'Audobert (юг Франции) и в пещере Niaux (Пиренеи) наряду с художественными свидетельствами обнаружили многочисленные отпечатки ног детей, молодых людей и взрослых¹². Что бы там ни происходило, дети и молодые люди, очевидно, участвовали в этом вместе со взрослыми. Следы ног в Niaux находятся глубоко внутри пещеры, в том месте, куда очень трудно добраться. Можно предположить, что молодежь не только наравне со взрослыми принимала участие в культовых мероприятиях и церемониях, но и непосредственно обучалась ритуальным и идеологическим представлениям.

По отношению к детскому пространству получения опыта и обучения в истории ранних культур охотников-собирателей, в частности в начале граветъенской культуры, и на основании находок можно, наверное, применить следующую парадигмальную модель: образовательные процессы в самом широком смысле происходят в соответствующих функциональных контекстах повседневности. Учебное и воспитательное пространство – это в значительной степени как физическое, так и содержательное пространство жизненной практики, причем временное участие и, вероятно, доступность пространства в зависимости от включения и исключения людей или групп, образует границы для исключительности содержания и ограниченности доступов. Можно только предполагать, регулируется ли оно порядком предпочтений и параллельными сводами норм. Однако, если исходить из наших нынешних знаний о функциональных механизмах и жизненных практических последствиях, то все вышесказанное покажется вполне вероятным.

Синхронная, кросскультурная перспектива: в то время как мы можем делать только косвенные выводы о ранних культурно-исторических формах детских образовательных пространств, информационное положение относительно возможных форм развития феномена в ходе культурной диверсификации весьма многообразно и достоверно. Чтобы хоть что-нибудь узнать о том, как понимаются образовательные пространства для детей в различных общественных формах, вполне можно обратиться к разным культурным моделям. Эту возможность нам дают современные традиционные культуры (охотники-собиратели, садоводы и пастухи), которые описаны и документированы этнологически подробно в широком спектре форм их проявления.

В традиционных культурах неформальное воспитание стоит на переднем плане и включено в практику повседневности. Размер и содержание, а также возможности участия варьируются в зависимости от внутренней формы групповой организации¹³.

В значительной степени эгалитарная социальная структура существует в культурах охотников-собирателей, например в племени сан на юге Африки¹⁴. В устных процессах и в преимущественно неформальном обучении передаваемые знания в то же время являются общим образованием всех членов племени. Знания, убеждения и ценности, а также ритуальные познания передаются детям и молодым людям через их соучастие¹⁵. Пространство обу-

чения и приобретения опыта зафиксировано непосредственно в повседневной практике.

В некоторых культурах практика повседневности и вместе с тем контексты и содержание воспитания различаются в зависимости от пола. Например, племя садоводов эйпо из горной части Новой Гвинеи практикует относительно четкое ролевое деление в жизни племени для девочек и мальчиков, женщин и мужчин¹⁶. Так, девочки вслед за матерями по большей части принимают участие в возделывании садов и обработке земли. Мальчики же, напротив, с позднего детства преимущественно находятся в группе мужчин, которая является главным социальным пространством для получения ими опыта и знаний. В том числе они учатся владению орудиями труда, приспособлениями для охоты, при помощи конструкторских игр изучают процесс строительства деревянных домов, в целом учатся исполнять обязанности мужчин. Неформальное обучение дополняется целенаправленной передачей опыта. Образовательные пространства для мальчиков и девочек ограничиваются или расширяются в зависимости от пола и соответствующих возможностей доступа к материальным, социальным и ритуальным сферам жизни¹⁷. Образовательное пространство в значительной степени связано с ролевой спецификой контекста, в рамках которого тем не менее ребенок полностью интегрируется в соответствующие практики повседневности.

Еще более отчетливо феномен разграничения выражен в области передачи и усвоения особого ритуального знания. Некоторые культуры следуют довольно четким ритуалам инициации, которые происходят в исключительно предназначенных для этого местах, как, например, в рамках так называемых лесных школ в некоторых районах Новой Гвинеи и Ириан Джая. Претенденты держатся обособленно от группы или обучаются во время посвящения. Когда речь идет о «секретных, т. е. обособленных от повседневных практик, феноменах воспитания», можно наблюдать также и специальное использование пространств, в остальное время функционально нейтральных¹⁸.

Этнолог Габриела Херцог-Шредер рассказывает об интересной связи между особым пространством и передачей знаний в рамках посвящения девочки в племя яномами, охотников-садоводов из верхней части Ориноко¹⁹. Во время продолжающегося несколько недель процесса инициации посвящаемой девочке определяется специальное место пребывания, доступ к которому от-

крыт для всех членов группы, проживающих в Шапоно. Девочка получает задание: не входя в контакт с другими членами племени, мысленно обдумать свой переход во взрослую жизнь, размышляет над уже полученными знаниями, чтобы потом рассказать об этом всей группе. В пространственном отношении она находится в единении с повседневностью, однако в то же время в условиях коммуникативного запрета это пространство четко отделено от происходящего и отмечено как специальное учебное пространство.

Сильно отличающиеся друг от друга модели воспитания и образования в традиционных культурах демонстрируют, как видно по материалам этнологических исследований, что с возрастающей функциональной внутренней дифференциацией общества, а также четкой формализацией политических и религиозных систем все больше удельный вес формального воспитания и обучения. Возрастают интенсивное и организованное наставление по специальным профессиям и связь пространства обучения с его контекстом. Эллис Шлегель приводит пример «обучения» у «мастеров» североамериканских индейцев Великих равнин. «Ученицы» обучаются в течение определенного времени традиционному и высоко ценящемуся обществом искусству вышивания. Бен и Эйвери Атене, члены большой семьи Навахо из пограничной области между Аризонай и Ютой, рассказывают об усиленной тренировке в рамках специальных церемоний во время длительного обучения искусству врачевания²⁰. Доступ к знанию становится все более специфическим, все отчетливее проявляются случаи включения и исключения людей и вместе с тем установление границ участия в образовании во многих областях. Однако учебное пространство – это по-прежнему практика повседневности и те сферы, которые становятся конкретным образовательным пространством и которые окружены, образно говоря, мембраной времени и конкретного повода, каковая, как правило, преимущественно растяжима и проницаема для связи с повседневным жизненным пространством.

Современная ситуация: передача знаний развивалась в течение истории человечества и превратилась в высокоорганизованную форму, «школу». При этом опыт, развитие и обучение происходит в четко отведенной для этого обстановке. К тесной связи между пространством повседневности и учебными процессами при таком развитии добавляется следующая по времени возникновения модель специально отведенного образовательного пространства. Вместо ведущей к повседневности «пространственной

мембраны» она создает разграничение, другими словами, здание школы. Теперь детство долгое время проходит в ограниченном помещении, в школе.

У этой модели есть два основных признака: во-первых, опыт и обучение отделены от практики повседневности, и внешний мир в зависимости от смысловых представлений и целей школьного образования более или менее прочно замещается или отражается во внутреннем пространстве. Поэтому степень ограниченности школьного образовательного пространства от повседневной жизни обсуждается снова и снова. Во-вторых, в виде созданного пространства теперь существует дополнительное окружающее ребенка условие процессов передачи опыта и обучения, поэтому возникают вопросы о возможных эффектах, исходя из функционально-образовательных аспектов данного специального пространства²¹. В последнее время в педагогических исследованиях и практике этому аспекту уделяется немало внимания, поэтому мы коротко объясним его суть на двух примерах.

Пример 1 – эффекты созданного пространства: здания школ всегда являются представительным выражением общества, системы образования. Соответствующая деятельность основывается на внешнем виде школы и специальных сведениях о ней, а также на информации об использованных материалах и состоянии здания. Каждая школа – это носитель иконических кодов, и семантические послания отчасти «читаются» неосознанно, на них отвечают спонтанно и аффективно, а отчасти расшифровывают, например, в рамках специфической для культуры символики²². Знаки также информируют о вложенном в школу «замысле», о педагогическом самосознании и программе. Сведения, сублимированные и осознанные, воспринимаются наблюдателем и играют роль в понимании самой школы со стороны учеников, способствуют их участию в развитии собственного самосознания. В этом аспекте необходимо определить четкие границы пространства: американские «мета-исследования» доказывают, что существует связь между устройством здания и настроением учеников дома и в школе²³. То, как дети и молодые люди воспринимают школу, отражается на их отношении и поведении. При негативном восприятии в определенных обстоятельствах это даже приводит к повышенному уровню вандализма и отражается на школьном климате²⁴. Следовательно, конкретные особенности здания, так сказать, придают семантике восприятия его органами чувств далеко идущую эф-

фективную силу в психосоциальной области. Ввиду наличия такой связи имеет смысл понаблюдать за сопутствующей деятельностью образовательного пространства. Нужно было бы задать вопрос о том, какая форма понимания школы и – чтобы дальше продолжить мысль – какая форма оценки и общественной позиции образования будет передана учащимся (а также преподавателям и внешнему пространству) через школьные строения, которые находятся в запущенном состоянии, однообразно оформлены и скорее напоминают бетонные казармы, чем интересное место для учебы? Есть опасения, что общество само ограничивает свой проект «образование».

Пример 2 – оформление пространства и процесс обучения: конкретный аспект определения структуры помещения важен для дальнейшего основного признака модели «реорганизованное образовательное пространство»: четкое отграничение воспитания и обучения от внешнего мира и соответствующее содержание и практика внутри. Классическая форма школы – представленная здесь очень кратко – воспринимается как самый длинный период истории школы, как «педагогика классного помещения», когда учитель в течение определенных промежутков времени преподает классу (что постоянно является темой для педагогического обсуждения и ведет иногда к противоречивым тенденциям развития). Образовательное пространство согласно групповой принадлежности и отношениям между преподавателем и группой зафиксировано в пространстве и времени и абсолютно стабильно. Такой же стабильностью обладает внутренняя структура здания школы, которая включает в себя классные комнаты, актовый зал, учительскую, комнату для отдыха. Эта концентрация на определенных внутренних пространствах с развитием современных открытых форм занятий станет значительно слабее. В ходе открытого занятия, проектного занятия, сопровождающегося интересом к обучению, классические отношения между учением и обучением расширяются, т. е. вместе с изменениями в культуре преподавания открывается программа «классное помещение», направленная на многократное и разнообразное использование помещений и присоединение новых, например учебных лабораторий и студий²⁵. В пределах здания ученики для свободной работы меняют помещения, связанные с обучением. Вследствие чего относительно статичное образовательное пространство становится динамичным, и это касается фактического хода событий в пространстве, учебной

культуры, которая включает в себя отношения между обучающимися и учащимися, а также отношение учеников к помещению. Такие разработки нуждаются в оформленном подходящим образом выборе помещений в здании школы, например помещений для работы в маленьких группах, помещений с такой же обстановкой, как и дома. Подобного рода новые требования к школьному помещению действительно приводят к созданию новых концепций пространства, например концепта школьной рыночной площади в качестве места встречи и коммуникации.

Сопоставимые требования к образовательному пространству стоит предъявлять, если речь идет о школе, в которой ребенок проводит целый день. С точки зрения культурной этологии базовый признак данного варианта распространенной в системах образования модели – длительный промежуток времени, которое подростки проводят в здании школы. Таким образом, выделенное им время делает указанное пространство еще более сильным и одновременно укрепляет разделение повседневной жизненной практики, внешкольных и частных областей получения опыта. В жизни учениц и учеников школьное пространство и происходящее в нем может стать более реальным, аффективным и из-за непредсказуемых последствий более релевантным.

4. Итог

Результаты предложенной здесь перспективы поиска эволюционной педагогики касательно аспекта «Образовательные пространства и пространства обретения опыта» позволяют в общих чертах описать образование и его пространство: в течение долгого времени существования истории культуры происходит передача и усвоение знаний, навыков и представлений в непосредственном отношении к практике повседневности и к интеракции, причем неформальное обучение стоит на первом плане. По отношению к жизненной повседневности образовательное пространство имеет проницаемые и растяжимые границы. Посредством личного участия подростки подходят к покорению жизненной практики и соответствующим представлениям, равно как и к действующим в обществе структурным моделям. С возрастающей дифференциацией общественных структур усиленная передифференциация областей деятельности и накопления специального знания раз-

живается в различные формулировки основной, ранее единой для всех модели. Теперь относительно возможностей участия изменения происходят во все более исключительных знаниях и навыках. Кроме того, неформальное обучение в большом объеме дополняется преподаванием, и благодаря этому практика повседневности отделяется еще более отчетливо. Соответственно включение или исключение подростков следует специальному культурному регламенту, обучение по большей части происходит в специально выделенной для этого обстановке. Тем не менее ограничения по-прежнему гибки, т. е. вещественное пространство для образования твердо связано с жизненным пространством, а знания и опыт продолжают опираться в основном на внешний мир.

При развитии систематически организованного воспитания и преподавания возникает новый вариант с измененными формулировками относительно признаков «возможности доступа», «времени», «содержания» и прежде всего «помещения». Теперь у образования есть определенное перестраиваемое помещение, которое четко ограничивает развитие событий от внешнего мира жизненной повседневности и которое, в зависимости от общественных правил, доступно либо многим, либо только специальным группам подростков. Классическая форма – это здание школы.

Сильная сосредоточенность развития образования на внутреннем пространстве, говоря в самом общем смысле, неоднократно отражается в весьма комплексном, внутреннем передифференцировании содержания и культуры обучения. Практика повседневности на улице во многом при этом проясняется с помощью моделей, демонстрируемых внутри школы. Мосты, ведущие к внешнему миру, в течение долгого времени крайне хрупки, что со стороны реформаторской педагогики снова и снова усиливает обсуждение требования для открытия школы и реализации альтернативных программ. Это требование открытия также включает в себя уже существующее построенное помещение. Подобные требования становятся особенно срочными ввиду полного школьного дня и сопутствующей ему специфической культуры занятий. При культурно-этологическом рассмотрении после фазы общего отделения образовательного пространства от внешнего мира и одновременно сильной его фокусировки на внутренних разработках на фоне школы в нескольких областях выделяется возрастающее движение в другом направлении, ведущем к большему контакту с внешним миром. Это движение касается как практики занятий,

так и школьного помещения. Можно наблюдать, что почти традиционная обособленность здания школы все более присуща так называемым исправительным школам для несовершеннолетних правонарушителей. Здания обычной школы становятся многофункциональными, интегрируются в действия общины и превращаются, например, в районную библиотеку, т. е. в доступную составную часть жизни местного сообщества.

Рассматривая функциональные рамки детства и воспитания, нужно уметь распознавать направления непрерывности, которые опираются на так называемые константы онтогенетических предварительных условий в развитии каждого подростка. Фаза «детство» требует общих условий, которые должна предоставлять каждая культура, каждая группа еще до специфической для нее культурной модификации воспитания. В этой области обнаруживается связь воспитания с эволюционным происхождением детства, специфический онтогенез человека является для этого одновременно предпосылкой и требованием.

¹ Пер. с нем. С.О. Окуновой, науч. ред. А.П. Кухтенкова.

² *Atzwanger K., Forster J.* Perspektiven einer «Evolutionären Pädagogik» // *Anthropologischer Anzeiger.* 1999. 57. S. 281–282.

³ *Roth G.* 100 Milliarden Zellen. Gehirn und Geist. Funkkolleg «Der Mensch. Anthropologie heute». SE5. Hgg. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Tübingen, 1992.

⁴ *Forster J.* Raumgrenzen der Bildung. Kulturethologische Überlegungen // *Bildung und Erziehung. Themenheft «Grenzen der Bildung».* 62, 2, 2009. S. 175–189.

⁵ *Liedtke M.* Einführung in die Kulturethologie // *Liedtke M. (Hg.). Kulturethologie. Über die Grundlagen kultureller Entwicklungen.* München, 1994. S. 8–16.

⁶ *Фортстер Й.* Детство и воспитание. Эволюционная педагогика как тема антропологической науки / Пер. Г.В. Макаревич, науч. ред. Т.С. Строкина, В.Г. Безрогов. М., 2005.

⁷ *Müller-Karpe H.* Geschichte der Steinzeit. Augsburg, 1998.

⁸ Ср.: *Burenhult G., Rowley-Conwy P., Schiefenhövel W., Thomas D., White P. (Hg)* Die ersten Menschen. Augsburg, 2000.

⁹ *Dowson Th.* Rock engravings of Southern Africa. Johannesburg, 1992. Благодарю автора за личное указание на упомянутые данные.

¹⁰ Müller-Karpe H. Op. cit.

¹¹ Дорцтеп Й. Детство и воспитание...; ср.: Burenhult G., Rowley-Conwy P., Schiefenhövel W., Thomas D., White P. (Hg.) Die ersten Menschen. S. 95.

¹² Burenhult G. et al. Die ersten Menschen. S. 114.

¹³ Krebs U. Erziehung in Traditionalen Kulturen. Quellen und Befunde aus Afrika, Amerika, Asien und Australien 1898–1983. Berlin, 2001; Schlegel A., Barry H. Adolescence: An anthropological inquiry. N.Y., 1991.

¹⁴ Krebs U. Erziehung in Traditionalen Kulturen... S. 72 ff.

¹⁵ Schlegel A. Erziehung von Kindern und Jugendlichen: Kulturelle Variation und ihre Konsequenzen // Hohenzollern J. G. v., Krebs U., Liedtke M. (Hg.). Erziehung und Schule zwischen Tradition und Innovation. Bad Heilbrunn, 1992. S. 53–62.

¹⁶ Schiefenhövel W. Die Eipo // Schiefenhövel W., Uher J., Krell R. (Hg.). Im Spiegel der Anderen. München, 1993. S. 26–35.

¹⁷ Schuster M. Erziehung und Schulung in traditionellen Kulturen: das Beispiel Neuguinea // Hohenzollern J. G. v., Krebs U., Liedtke M. (Hg.). Erziehung und Schule... S. 155–163.

¹⁸ Krebs U. Erziehung in Traditionalen Kulturen... S. 563.

¹⁹ Herzog-Schröder G. Okoyoma – die Krebsjägerinnen. Vom Leben der Yanomami-Frauen in Venezuela. Münster, 2000.

²⁰ Schlegel A. Erziehung von Kindern und Jugendlichen...; Renner E. Geduld ist unsere Lebensart. Selbstportrait einer indianischen Familie. Berlin, 2006.

²¹ Forster J. Räume zum Lernen und Spielen. Untersuchungen zum Lebensumfeld Schulbau. Berlin, 2000; Rittelmeyer Ch. Zur Rhetorik von Schulbauten // Die Deutsche Schule, 2004. 96. S. 201–208. Walden R., Borrelbach S. Schulen der Zukunft. Heidelberg, 2002.

²² Ср.: Rittelmeyer Ch. Zur Rhetorik von Schulbauten...

²³ Earthman G., Lemasters L. Review of research on the relationship between school buildings, student achievement, and student behavior. Konferenzpapier. Annual Meeting of the Council of Educational Facilities Planners, Parpon Springs, Fl., 8.10.1996. Ср.: Forster J., Schulbau – Wahrnehmung – Effekte – Verhalten' und, Qualität von Außenräumen' // Schulbauten. Handbuch für baubegleitende Lehrpersonen zum Thema Gestaltung von Schulbauten. Hgg. vom Schul – und Sportdepartement der Stadt Zürich, 2011 [В печати].

²⁴ Ср.: Goldstein A. The psychology of vandalism. N.Y., 1996.

²⁵ Ср.: Peschel F. Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Band I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Hohengehren; Baltmannsweiler, 2002.

Социоантропология детства и детей.
Методы и цели исследований
во Франции¹

Детство и Дети... Французские исследователи, будь то социологи, этнологи или же антропологи, кажется, не определились с выбором между двумя этими категориями. Существует тенденция рассматривать обе категории с точки зрения науки, которую принято называть «социоантропологией». Те, кто используют этот термин, похоже, не стремятся четко определить новую дисциплину²; речь по большей части идет о том, чтобы зафиксировать общий предмет интересов социологов, этнологов и антропологов. Этот предмет интересов присутствует в родственных дисциплинах в последние три-четыре десятилетия в виде общих сюжетов (город, домашняя жизнь, спортивные практики, семья и т. д.). Речь идет также о том, чтобы доказать важность построения единой для этих наук методологии. Два важнейших исторических момента способствовали возникновению этой тенденции:

– с одной стороны, тот факт, что этнологи обратились к французским материалам, тогда как прежде их внимание было сконцентрировано практически исключительно на внеевропейских регионах (в связи с феноменом колонизации и деколонизации);

– с другой стороны, развитию описываемой тенденции начиная с 1980-х годов способствовали достижения полевых исследований, в первую очередь благодаря переводам на французский язык трудов так называемой Чикагской школы, которая в первой половине XX столетия в Соединенных Штатах Америки объединила социологов, занимающихся этнографией. Для своих исследований они использовали методы, изобретенные этнологами, наравне с методами репортажной журналистики, которые им казались весьма перспективными.

Таким образом, этнография находится в центре этого пересечения дисциплин: если детство и дети представляют собой две не-

© Фийо Ж.-П., 2012

© Зверева И.А., перевод, 2012

однозначные и подлежащие обсуждению категории, то совершенно очевидно это связано с тем, что полевые исследования приняли широту поистине исследовательской работы. Но, как мы увидим далее, методы этнографии до сих пор не унифицированы.

Для того чтобы попытаться в рамках этой статьи наметить общие черты социоантропологии детства и детей, мы рассмотрим в первую очередь относительную размытость категории детства в современном обществе, которое стремится стереть традиционные разграничения в классификациях возрастов жизни. Кроме того, мы обратим внимание на то, как именно представители социальных наук объединяют детство и детей, бесконечно лавируя между единством и разнородностью смыслового содержания этих категорий. Наконец, коснувшись дискуссий о полевых исследованиях и об условиях возможности этнографии детства как науки, предложим некоторые размышления об эвристических возможностях использования этого образа³.

Детство между возрастами жизни

Хотя в фундаментальных работах А. Ван Геннепа употребляется термин «детство», в них речь идет преимущественно о «детстве» как об определенном этапе частной жизни. «Первое детство», «детское общество», «социальная жизнь и первое причастие», «первые заботы и первые шаги»; термины обозначают следующие друг за другом периоды и коллективные феномены⁴. Социологические и демографические трансформации, происходившие во Франции начиная с 1970-х годов, были результатами индустриализации и урбанизации. Необходимо упомянуть, главным образом, такие особенности времени, как увеличение продолжительности жизни благодаря достижениям медицины и гигиены; рост продолжительности обучения; более долгое пребывание в родительском доме; увеличение числа разводов. Возрастные границы жизненных периодов стали более размытыми. В частности, размыто понятие «молодость»: то речь идет о возрастной группе (15–35 лет), то «молодость» идентифицируется с подростковым возрастом, то соотносится со взрослым возрастом, вплоть до появления гибридной категории «молодого взрослого».

Социологи также отмечают, что вхождение во взрослый возраст стало обозначать более долгий период, связанный с уве-

личением количества переходных фаз⁵. Авторы и издатели в поисках продаваемых формул придумывают «возростков», «подроскожденных», «старшеростков» («adulscents», «adonnaissants», «seniorescents»)⁶, новые слова, которые как эхо отражают тот факт, что гибридные категории прочно вошли в обиход.

В то же время «старые люди» уже не кажутся такими уж старыми. Мы иногда удивляемся их «молодости» (даже если речь идет о «молодости духа»). Был даже придуман конкурс, названный Супер Мамми, в котором участники (которым должно было исполниться по крайней мере 70 лет) состязаются за первый приз, и конкурс этот существует с 1996 г. В 1994 г. во Франции был придуман «Парламент детей», он каждый год предлагает проекты законов, которые могут войти в законодательную систему республики. Депутат от округа, в котором расположена школа, представившая закон, может подать его в Национальную ассамблею под своим именем. Депутаты изучают текст так же, как они делают и со всеми остальными текстами законов⁷. Тем самым дети могут реализовывать те же функции, что и взрослые, и даже представлять, что они уже и есть взрослые, важные люди. Общественность уже давно признала за ними это право. В подобном культурном контексте дети уже больше не те наивные создания, которыми их любят представлять (хотя это представление и продолжает существовать).

Насколько далеко заходит феномен размывания границ между возрастными периодами жизни, до такой ли степени, чтобы можно было заключить, что эти возрастные периоды больше не существуют? Разумеется, нет. Ибо мы продолжаем жить и умирать, и, обозначая себе подобных, мы по-прежнему употребляем категории, связанные с периодами жизни, которые многие воспринимают как следующие друг за другом: детство, юность, зрелость, старость. Несмотря на абсолютно очевидное сосуществование категорий гибридных и простых⁸, возрастные периоды жизни менее размыты, нежели это может казаться: язык берет на себя функцию сохранения категорий, которые по той же причине все еще актуальны.

Что касается категории детства, она продолжает существовать благодаря разделению на возрастные отрезки, которое берет свое начало из демографии. Психологи и их неизбежные «стадии развития»⁹ еще больше укрепили это деление, его также ежедневно используют профессионалы маркетинга, оно прописано в

обществе, в социальных практиках и конституциональных определениях. «Политики детства» укоренены во Франции, что может объясняться необходимостью «обрамления»: периоды детства, отрочества и юности, похоже, должны быть подчинены обществу, которое считает их потенциально опасными¹⁰.

Добавим также, что детство как категория поддерживается культурной продукцией, превращающей в ценность обращение к этому периоду жизни. Хорошим примером является «Слова детства»¹¹. Издание представляет из себя сборник материалов о детстве, сопровождаемых фотографиями чаще всего из личной коллекции авторов воспоминаний, которые собрали радиостанция и журнал¹².

Может показаться, что детство – не настолько уж и неуместная категория. Франкоязычные социологи полагают, что было бы правильно объединить исследования разных групп и направлений под названием «социология детства». Это может показаться парадоксальным, поскольку в своих исследованиях они сосредоточивались больше на детях как предмете своих исследований, а не на определенном возрастном периоде.

Участники и группы: существует ли «детская культура»?

В своем исследовании, посвященном детству как социологическому объекту, Режи́н Сирота заметила, что работы социологов главным образом сконцентрированы на «инстанциях, призванных участвовать в процессе социализации», поскольку «категория детства слишком слаба для того, чтобы в обязательном порядке быть предметом исследования, и слишком подвижна для того, чтобы иметь возможность им стать»¹³. Наверное, именно эта подвижность привела исследователей к осознанию необходимости сосредоточить свой взгляд на самих детях. Импульс, данный «новой педагогикой» в 1960–1970-х годах, а также исследования «психологии ребенка» привели исследователей к представлению о социализации не в виде вертикали: от взрослых к детям, но в виде горизонтали: от детей к детям. За детьми признается способность говорить¹⁴, воображать, мыслить, чувствовать, творить, жить вместе, обмениваться опытом, выстраивать новые миры.

Таким образом, с точки зрения *детства* как возрастного периода понятие «дети» соотносится с понятием «участники». Если некоторые дисциплины, такие как история и антропология, отдают приоритет «детству», то другие, например психология, – «ребенку». Слабое место каждого из представленных подходов – натурализованное, законсервированное восприятие, когда интерес сосредоточивается на определенном возрасте или на определенном поколении.

Ребенок, объект исследования, который традиционно приписывается психологии, становится предметом исследования социологов начиная с 1990-х годов благодаря качественному повороту в 1980-х, когда внимание сконцентрировалось на социальных аспектах способов социализации детей¹⁵. Вести разговор о *детях* означает избежать опасности натурализации, это понятие шире и *детства* и *одного ребенка*. Изучая игровые практики – приобщение к обществу через школу, семью, телевидение и т. д., исследователи будут искать множественность, вариативность, разнообразность там, где другие ищут инвариант, природу, структуру, сущность. Мы признаем, что детский опыт (пережитое в детстве?) складывается во многих социальных и культурных пространствах.

И. Даник, Ж. Делаланд, П. Рэйо, изучив многочисленные работы социологов, психологов, историков, этнологов и фольклористов, показали, как важно было поставить во главу угла гетерогенный подход в изучении детства¹⁶. Однако вместе с тем стало очевидно, что термин «социология детства» может быть обманчив в смысле своего междисциплинарного определения и общего характера своего предмета. Безусловно, здесь наличествуют групповые элементы¹⁷, но можно говорить о том, что выражение «социоантропология детства и детей» было бы более подходящим, поскольку, по-видимому, именно к этому стремятся исследователи.

Однако двусмысленность сохраняется, поскольку ученые продолжают достаточно широко использовать такие выражения, как «детский мир», «детский этнос», «культура детства», которые отсылают к унифицированной характеристике. Выражение «детская культура» представляет интерес для антропологии в качестве культурного концепта, в контексте наших всемирных обществ и в контексте споров вокруг культурных феноменов, однако пользоваться им надо осторожно. Сегодня, во времена серьезных дискуссий, культуралистское объяснение является очень шатким.

Нет ли опасности, что бумерангом вернется унифицированное понимание?

Ж. Делаланд, пытаясь показать «эвристический» характер «концепта» «детской культуры», рассматривает ее как «то, что вытекает из оформления детей в социологическую группу»¹⁸. Речь не идет о том, чтобы «объединить детей как “племя”», но о том, чтобы «придать большее значение *одному из культурных универсумов*, в котором они растут, понятому в более широком культурном окружении, состоящем из семейного, регионального универсума...»¹⁹ Итак, парадоксальным образом социальная группа рассматривается лишь частично, в качестве «культурного под-ансамбля внутри глобальной культуры, которая определяется в масштабе одной страны»²⁰. Автор призывает нас рассматривать «детскую культуру» в мире, где различные культуры будут пространственно изолированы: «группа приятелей», «в масштабе одной страны», «в интернациональном масштабе», и эти культуры представлены как разные миры. Здесь необходимо сделать критическое замечание. Ибо, с одной стороны, даже в детском опыте продукты глобальной культуры сосуществуют с продуктами традиционной культуры, продукты национальной культуры – с теми, которые вырабатываются в локальных группах приятелей и приятельниц. С другой стороны, понятие «культура» уже больше не имеет того смысла, который вкладывали в него этнологи в конце XIX в. и который поддерживался в XX в. В этом смысле, определяя детскую культуру как «ансамбль знаний, познаний, компетенций и поведений, которые ребенок должен приобрести и усвоить, чтобы стать частью группы»²¹, Ж. Делаланд идет вслед за Ван Геннепом: «Детское общество также не допускает ворчунов и лодырей»²². В обоих случаях соответствующая важность придается декодированию правил, действующих норм с тем, чтобы «стать частью» «социальной группы», которую образуют дети. Основополагающие понятия – «общество», «культура» – представляют также парадокс: соединение детей в одно целое и в то же время исключение некоторых детей из этого целого.

Возникает вопрос: не тупиковый ли путь рассматривать детство или же детей как «социальную группу»? Другой план мог бы оказаться более продуктивным, тот, который рассматривал бы детей во множестве их действий, опытов, проявлений и т. д., в котором предметом исследования скорее становился бы феномен, а не группа. Дети являлись бы особыми участниками современных

культурных феноменов, которые были бы связаны и с другими участниками, не обязательно с детьми. По моему мнению, именно в этом смысле мы бы могли говорить о «социоантропологии». Такая социоантропология позволила бы поставить во главу угла современные культуры, а поскольку по своей внутренней структуре эти культуры являются комплексными, дети (и подростки) могли бы стать подходящей отправной точкой для расшифровки их структуры.

Это предложение не отменяет упомянутые работы Делаланд и Ван Геннепа. Так же как не отменяет оно и этнологии как науки, подходящей для такого исследования, поскольку есть подлинный интерес к исследованию игр, обычаев, которые продолжают появляться среди детей иногда благодаря ходу истории и обновлению, которое субъекты придают этой истории. Но разве не изучение обновлений позволило бы нам увидеть, как дети способны производить оригинальную культурную «продукцию», вытекающую из разных источников (семейного, мирового, национального, регионального, интернационального...)?

Цели и споры вокруг полевых исследований: какая этнография?

Другая причина не отказываться от этнологии заключается в том, что вместе с ней пришлось бы отказаться от важных и столько же полезных методов, которые этнология использует, в том числе от этнографии, имеющей большой успех во Франции. Этнография, понятая как описание культуры, может брать за источник разные модели: естественные науки, натуралистический роман, портрет в живописи, фотографию²³. Следовательно, занятие этнографией не предполагает объединение всех исследователей в одну унифицированную группу. Тем более что, помимо использования той или иной модели, расхождения порой возникают между теми, кто стоит на позитивистской точке зрения, и теми, кто не признает доминирования позитивизма²⁴; впрочем, такими исследователями не рассматривается принципиальное различие между этими гносеологическими выборами. Что же касается исследований групп детей, мы находимся перед выбором, который может показаться *a priori* определяющим: стать одним из позитивистов или же не быть им.

На стороне тех, кто предпочитает ими не быть, находятся Даник, Делаланд и Райу²⁵. Однако их методологическая рефлексия может привести к необходимости признать неизбежное существование асимметрии между исследователем и участником: их разделяют возраст, поколение, статус; авторитет может создать помехи тому доверию, которое любой участник пытается завоевать. Кроме того, взрослый исследователь может быть проассоциирован с учителем или учительницей, отцом или матерью; таким образом, нужно выстроить позицию, которая позволит проникнуть во взгляды, рассказы, тайны, которые не открываются ни родителям, ни педагогам.

Необходимо также избежать любой «предвзятости». Исследователь должен «настроить связи между чужим и знакомым»²⁶. Становимся ли мы в таких условиях наблюдателями-участниками? Нет. Поскольку, как пишет об этом В. Линье, речь в этом случае идет о «включенном наблюдении за детьми, которое должно было бы избегать включения»²⁷. На самом деле авторы стремятся любой ценой избежать позиции, вынудившей бы их «действовать как дети», что оставило бы за бортом часть необходимого включенного наблюдения. Таким образом, опасение потери «нейтральности», которая явилась бы следствием слишком близкого нахождения к детям, не учитывает того факта, что антрополог в своих полевых исследованиях пытается проанализировать плоды своего реального участия, представляющего собой смесь личностной рефлексии и чуткой научной бдительности²⁸.

Линье в своем исследовании, посвященном «умственно развитым детям», предпочел попытаться *стать одним из них*, исходя из необходимости «наблюдателя-участника». Автор выдвигает на первый план две главные цели полевых исследований, связанных с асимметрией ребенок–взрослый: исследование отношения к взрослому телу в игре и отношения к авторитету. Полевые исследования оказались полезны, однако, как говорит сам автор, если «включенное наблюдение за детьми возможно при некоторых условиях ... оно отсылает особым образом к качеству собранного материала»²⁹. Можно сказать, что Делаланд разделяет эту точку зрения, когда рассматривает этнографию как особое условие для того, чтобы получить доступ в ту особую сферу, каковой является детство³⁰.

Очевидная разница между наблюдением за средой «с хорошего расстояния» от детей и наблюдением за средой «изнутри» груп-

пы детей может поддержать распространенный спор о том, кто из исследователей принимает позицию «более подлинного участника». Однако мы предпочли бы сосредоточиться на том, что нам позволяет познать каждая из позиций. И для этого мы последуем за, в общем, абсолютно классической этнографией, которая вписывает включенное наблюдение в ансамбль самых разнообразных техник. Малиновский написал об этом просто: «...в своей работе этнографу неплохо отбросить иногда свою камеру, блокнот и карандаш, чтобы присоединиться к происходящему. Он может присоединиться к играм местных жителей, сопровождать их на прогулках или в гостях, сесть, выслушать, присоединиться к их разговорам»³¹. В этой цитате один из основателей современной этнологии напоминает нам, что «включенное наблюдение» – лишь составляющая среди других методик полевых исследований: по ходу работы этнограф-исследователь может организовать встречу, индивидуальную или коллективную, в большей или меньшей степени формализованную, или же сделать еще больше фотографий, или принять приглашение на праздник, посиделки и т. д. В наши дни в социальных науках понятия «полевые исследования», «этнография», «включенное наблюдение» вошли в моду и иногда употребляются безотносительно к их смыслу, почти как синонимы. Было бы полезно уточнить, о чем именно мы говорим: полевые исследования предполагают присутствие исследователя, этнография стремится к тонкому описанию изучаемой культуры (о чем бы ни шла речь – о группе или о феномене), одним из многих других средств является включенное наблюдение. Путаница между этими тремя понятиями мешает всестороннему анализу полученных результатов.

Образы и функции посредничества: гносеологические цели

Проводить полевые исследования означает быть в контакте с участниками, способными предоставить исследователю данные самого разного характера. Используемые техники многочисленны и разнообразны:

– прямое и/или включенное наблюдение, которое не использует других инструментов, кроме себя самого, и которое сопровождается последующими записями;

- прямое наблюдение, которое сопровождается записями, фотографиями или видеосъемкой;
- индивидуальные формализованные интервью, сопровождаемые отдельными записями, звуковыми или видеозаписями (сравнение участника с его изображением);
- коллективные интервью, сопровождаемые отдельными записями, звуковыми или видеозаписями;
- индивидуальные интервью, неформализованные, в форме разговора.

Среди этого разнообразия возможностей мы уделим особое внимание визуальным методам. Нельзя сказать, что использование фотосъемки является открытием в области социальных наук: Бронислав Малиновский и Франц Боас, основатели современной этнологии, в начале XX в. уже использовали технические достижения, включив фотосъемку в арсенал методов. Во Франции Марсель Мосс подчеркнул важность фотографирования в связи с созданием Института этнологии (1926), а один из его учеников, Марсель Гриоль, часто использовал фотографии в своих работах³². Тем не менее в первой половине XX в. использование фотографии ограничивалось чаще всего двумя функциями: документальной функцией и иллюстративной. Так происходит и сейчас, однако современные приемы использования фотографии исследователями в области этнологии чаще характеризуются функцией посредничества³³. Изображение – это скорее не документ, который можно подвергнуть строгому анализу, а посредник между исследователем определенной среды и субъектами, в этой среде живущими³⁴. Вполне обычный феномен использования визуального ряда, будь он уже утвердившимся в культуре фотографическим или видеографическим, еще более усилился с распространением цифровых изображений в 2000-х годах и приглашает к диалогу с исследуемыми изображениями. Данные культурные реалии потихоньку заменили семиотический анализ, популярный в 1960–1970-х годах (единственно возможный научный метод согласно позитивистской доктрине), на анализ «изображения в контексте», который ведет исследователя к изучению среды и данных, которые этот анализ позволяет собрать. Этнологи, социологи и антропологи знают: исследования среды вводят ученого в определенные отношения, диктуют персональное позиционирование и выравнивание этих отношений, вынуждают к материальному и символическому обмену с субъектами, которые составля-

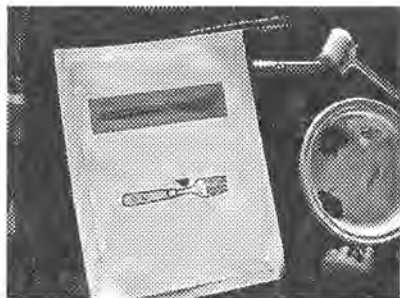
ют и создают эту среду. Все вместе обязывает осознать важность посреднической функции «иконического», визуального документа в научном исследовании, которое интерпретируется как путь к более тонкому пониманию изучаемых реалий.

Визуальное изображение как средство изучения «знаний о детстве» и «точки зрения детей»

Поскольку я использую изображение в исследовании той среды, которая является областью моих научных интересов с 2004 г., я хочу представить здесь один из способов использования видео. Он состоит в том, чтобы отснять вместе с непосредственными участниками разговор, когда происходит обмен мнениями по поводу определенных ситуаций, которые считаются значимыми для субъекта(ов) и/или исследователя. Я не всегда использую эту технику; она служит, как и другие техники (классическое интервью, прямое наблюдение и т. д.), для лучшего представления исследуемого объекта, каковым в данном случае является механизм художественного воспитания³⁵. Эта техника помогает понять точки соприкосновения и тонкость границ между функцией художника и педагога³⁶. Но также, когда взрослые обращают отдельное внимание на поведение детей в той или иной ситуации, эта техника позволяет обнаружить некие особенные сведения о детстве³⁷. Приведу один пример, который наглядно демонстрирует трудность интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации, но одновременно и потенциальную плодотворность совместной работы исследователя и субъектов исследуемой среды.

Действие происходит в кружке пластических и визуальных искусств при участии восьми детей. Как видно из картинок, и исследователь, и художник (Алиса) обращают внимание на одну и ту же ситуацию. Помогая учителю, Алиса обходит класс, она показывает одной из девочек разницу между моделью – вилка с четырьмя зубцами – и тем изображением, что она сделала: три желтых зубца и зеленая основа, за которой следует красная рукоятка (см. картинки).

Действующая как преподаватель, Алиса ходит между учениками и смотрит, как продвигается их работа, предлагает девочке посчитать количество зубцов. Девочка пересчитывает и обнаруживает несовпадение.



Она украдкой поворачивается к художнице, потом снова пересчитывает зубцы на своем произведении. Тем временем художница не может сдержать улыбки и ставит девочку перед выбором: «Сколько их? четыре? – Да (кивает головой). – А ты сделала три? Добавишь еще один? – Нет (качает головой). – Оставишь так? – Да (кивает головой). – О. к. Значит, пропустил один...»



Итак, у вилки будет три зубца. Алиса должна уделить внимание всему классу, поэтому она идет к другому ученику. Все это время девочка, засунув пальцы в рот, в недоумении не сходит со своего места. Заметив это, Алиса говорит: «Мне нравится, что она обнаружила расхождение... Ее это взволновало. Она в недоумении, видно, что она не знает, что делать дальше».



Недоумение казалось вполне реальным всем, кто наблюдал за сценой: художнице, исследователю, преподавательнице этого класса и членам нашей исследовательской группы. Но только художница обратит внимание на эпизод, случившийся спустя две минуты десять секунд. Та же девочка, держа в руке свое изображение вилки с тремя зубцами, подходит к художнице, сидящей за столом напротив. Занятая беседой с другим учеником, Алиса не отвечает девочке. Та возвращается на свое место. Комментируя этот эпизод, Алиса говорит:

«Через какое-то время она подошла со своей вилкой, я говорила с другим ребенком... Я не знаю, продолжался ли для нее наш диалог? <...> А, может, дело в другом: она не знала, куда его деть [свой рисунок³⁸]? <...> Это забавно, потому что эта девочка приходит каждую пятницу, она приводит в кружок кого-нибудь из родителей. И это настоящий контроль за тем, что происходит. В тот день это был настоящий прорыв, она сделала еще четыре, пять рисунков».

Вклад данной девочки в художественную деятельность налицо, можно предположить, что ее вопросы, сколь бы короткими они ни были, продуцируют в ней рефлексия, по крайней мере о своем произведении и о том, что такое художественное произведение вообще (точное воспроизведение *versus* возможность нарушения формы). В этот момент разговора Алиса использует возможность подчеркнуть разницу между детьми и ролью, которую может играть взрослый в их вовлечении в деятельность, что отнюдь не так просто, как кажется. Она вспоминает «страх провала» и то, как многие ученики колебались и говорили «я не умею», даже не попробовав. Один из способов стать художником – это сказать: «До

тех пор, пока я не сделала, я не могу знать. Я им это сказала, чтобы они решились».

Указанный пример показывает, как субъективность произведения может нам помочь лучше постичь, что прячется за мелкими деталями ситуаций. Метод заслуживает дальнейшей разработки, поскольку, как можно заметить, не хватает одной точки зрения: самого ребенка.

Исследования, которые мы ведем в настоящий момент, не оставляют без внимания данный аспект, и то использование визуального ряда, о котором тут рассказано, не единичный случай. В методологическом труде, упомянутом выше, Изабель Даник кратко представляет исследование, которое состоит в фотографировании, исполняемом детьми шести лет, и беседе с ними о том, почему им нравится та или иная фотография, почему они выбирают именно ее, или просто о том, что они могут на эту тему сказать (в рассуждениях, говорит нам автор, экспрессивное измерение предстает более явным, нежели изъяснительное). Соединение в получаемой от детей информации «фотографического выражения и выражения вербального оказывается эвристически плодотворным». Сведения, предоставленные детьми, позволяют «сделать несколько общих утверждений о восприятии детьми того, что их окружает, о том, что привлекает их внимание, о центре их интересов, и выдвинуть важные предположения об их отношении к миру»³⁹. Такой тип исследования подтверждает, что изучение детства должно проходить через детей и их точки зрения (согласно их опыту). Как для всякого содержательного исследования, речь идет о том, чтобы заставить проявиться единичные значения, которые могут открыть (в том числе и для нас) лишь сами участники. Рассмотрение индивидуальных или коллективных участников взаимодействия, смысл, который эти участники придают своему опыту, то, как они об этом рассказывают, – все это вносит вклад в процесс познания, возвращает к тому, что для нас особенно важно, к тому, что необходимо иметь в виду субъективность ребенка, его взгляд на вещи, на мир, в котором он живет. Он живет в мире детства, но это также и наш мир.

Изображение – ценный инструмент такого познания. Мы не говорим о том, что его нужно считать идеальной моделью исследования, но необходимо отдавать себе отчет в том, что он позволяет проводить исследования более тонких данных для того, чтобы лучше описать изучаемые феномены. Разумеется, работа с визу-

алом – лишь одна из техник среди многих других, но можно выдвинуть предположение о методологической пользе, которую эта техника привносит: она предстает как третий участник, крайне необходимый в двучленном отношении, а ее материальный характер вместо вербального языка позволяет ей еще лучше играть эту роль посредника между исследуемым и исследователем. Мне думается, что стоит всерьез принимать посредничество таких материальных предметов, как фиксированные изображения⁴⁰. Как и предметы, приобретенные в течение жизни, изображение отсылает к прошлому, которое имело место, к «уже-истории», о которой можно говорить, вести рассказ, обмениваться определенными «точками зрения». Таким образом, изображение – это вовсе не «антитекст»; скорее, оно даже очень полезное сопровождение текста. К тому же изображение настолько повсеместно присутствует в современной культуре и ежедневной жизни детей, что было бы правильно, если бы исследователи, будь то социологи, этнологи, антропологи или историки, не упускали бы изображения из виду.

¹ Пер. с фр. И.А. Зверевой, науч. ред. М.В. Тендряковой.

² В начале 1980-х годов во Франции социолог Пьер Бувье впервые заговорил о «социальной антропологии». В различных его трудах (статьях, докладах, записях) говорится о *подходе, дисциплине, поле исследования, течении...* в общем, скорее об организованном пространстве, которое, однако, способно изменяться в зависимости от динамических связей, наличествующих в этом пространстве. К детству же обратился Патрик Рэйо (философ по образованию, преподаватель и исследователь в области педагогики). В 1993 г. он выступил во время демонстрации, организованной Международной ассоциацией франкоязычных социологов (AISLF), и заявил о «зарождении социоантропологии детства и юности», а также сформулировал «новые результаты социологии образования». В 1992 г. в номере журнала «Международные тетради по социологии», посвященном ритуальности, социолог Даниэл ван дер Гот опубликовал статью под названием «Ритуальность в первичной социализации. Установки для социоантропологии раннего детства». Этнолог Жюли Делаланд недавно задавалась вопросом о «социоантропологическом подходе», поскольку границы между социологами и антропологами признаны более размытыми, нежели считалось раньше (*Delalande J. Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école // Ethnologie française. T. XXXVII. № 2007/4: Anthropologie de l'école. P. 673*).

Понятие «социальная антропология» появилось еще в начале XX в. в исторической школе американской этнологии, основоположником которой был Франц Боас. Тогда было предложено деление антропологии на «физическую» и «культурную/социальную». Физическая антропология сосредоточивалась на расовых особенностях, тогда как за сферой исследовательских интересов социальной или культурной антропологии закрепились особенности языка, культуры, а также социальной организации традиционных обществ. У Ж.-П. Фийо с этим термином, скорее, связаны новые перспективы междисциплинарного синтеза наук о человеке и, что касается этнографии-этнологии-антропологии (наименований, которые можно считать почти что синонимами), то переориентации ее с архаичных традиционных обществ на исследования сегодняшних постиндустриальных обществ. – *Примеч. ред.*

³ Как было сказано в начале этой статьи, речь идет только об исследованиях французских реалий. Целый ряд антропологов-французов исследуют детство за пределами Франции (французской метрополии). См., например, работы: *Lallemant S.* La circulation des enfants en société traditionnelle, prêt, don, échange. P.: L'Harmattan, 1993 или *Bonnet D., Pourchez L.* (dir.). Du soin au rite dans l'enfance. P.: ERES, 2007.

⁴ *Gennep A. van.* Le folklore français. T. 1: Du berceau à la tombe – Cycles de Carnaval–Carême et de Pâques. P.: Robert Laffont, 1998 (переиздание кн.: Manuel de folklore français contemporain: Du berceau à la tombe. P.: Picard et C^{ie}, 1943). P. 142–184.

⁵ *Galland O.* Sociologie de la jeunesse. P.: Armand Colin, 1991.

⁶ Можно сослаться на работы журналистки (*Giral M.* Les adolescents. Enquête sur les nouveaux comportements de la génération Casimir. Pré aux Clercs, 2002), социолога (*Singly F. de* Les adonaissants. P.: Armand Colin, 2006), нейрокогнитивиста (*Lambert J.-F.* La seniorescence. Quel sens pour cette nouvelle période de vie? P.: Jacques André, 2006).

⁷ Четыре инициативы Парламента детей, закрепленные в законодательстве республики: закон № 96-1238 от 30 декабря 1996 г., касающийся поддержания связей между братьями и сестрами; закон № 98-381 от 14 мая 1998 г., позволяющий ребенку-сироте участвовать в семейном совете; закон № 99-478 от 9 июня 1999 г., направленный на укрепление прав ребенка в мире, в частности касательно покупки школьных принадлежностей; закон № 2000-197 от 6 марта 2000 г., направленный на усиление роли школы в предотвращении и выявлении случаев плохого обращения с детьми. XII Парламент детей, который собрался 11 июня 2005 г., принял проект закона, направленного на борьбу с загрязнением, связанным с использованием пластиковых пакетов. Проект предусматривает обязательное использование исключительно перерабатываемых пакетов. Положения проекта воспроизведены в статье 47 За-

кона № 2006-11 от 5 января 2006 г. об основном направлении развития сельскохозяйственной деятельности. Источник: <http://www.assemblee-nationale.fr/juniors/parlement-enfants.asp> (страница 12-11-08).

⁸ Возможно, именно поэтому в социологических исследованиях, в социальной политике и повседневном языке возник термин «межпоколенческий». От «конфликта поколений», о котором столько говорилось в 1960–1980-х годах, мало что осталось: приставка «меж» набрала вес, позволяя сделать вывод о том, что модель опосредованных отношений между поколениями вытеснена моделью более прямых отношений.

⁹ *Turmel A. De la fatalité de penser la maturation en termes de développement: quelques réflexions // Sirota R. (dir.) Éléments pour une sociologie de l'enfance. Rennes: PUR, 2006. P. 63–72.*

¹⁰ В 2007 г. во Франции вспыхнула полемика по поводу доклада ИНСЕРМ (INSERM) (Национального института здравоохранения и медицинских исследований), в котором говорилось о возможном раннем выявлении (в возрасте трех лет) подростковой преступности. Эта полемика продемонстрировала раскол между приверженцами детерминистской точки зрения, которые видят в каждом активном, так называемом гиперактивном ребенке потенциального подростка-преступника, и приверженцами «воспитуемости», полагающими, что всякое странное поведение поддается корректировке через здоровое отношение взрослых, имеющих для ребенка авторитет.

¹¹ *Guéno J.-P., Pecnard J. Paroles d'enfance. Les Français racontent leurs souvenirs d'enfance. P.: éditions des Arènes, 2008.*

¹² Остальные изображения принадлежат профессиональным фотографам, некоторые из которых, такие как Вили Рони, Робер Дуасно и Эдар Буба (Willy Ronis, Robert Doisneau, Édouard Boubat), известны своими фотоснимками простонародной Франции после Второй мировой войны. Заметим, что при подготовке книги редакторскому коллективу было прислано более 10 000 свидетельств.

¹³ *Sirota R. Éducation et sociétés. № 2: Sociologie de l'enfance 1. Lyon: INRP, 1998. P. 11, 10.*

¹⁴ Что противоречит латинскому происхождению французского слова «ребенок»: *enfant* (*in-fans* – «тот, кто не говорит»).

¹⁵ *Montandon C., Osieck F. L'éducation du point de vue des enfants. P.: L'Harmattan, 1997.*

¹⁶ *Danic I., Delalande J., Rayou P. Enquête auprès des jeunes et des enfants. Rennes: PUR, 2006.*

¹⁷ Во Франции иногда встречающаяся идентифицирующая приверженность к одной конкретной дисциплине странным образом сосуществует с тенденцией к мульти- или междисциплинарным исследованиям.

- ¹⁸ *Delalande J.* Le concept heuristique de culture enfantine // Sirota R. (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance.* Rennes, PUR, 2006. P. 267.
- ¹⁹ *Delalande J.* Le concept... P. 269.
- ²⁰ Ibid.
- ²¹ Ibid. P. 270.
- ²² *Gennep A. van.* Le folklore français. T. 1. P. 161.
- ²³ *Laplantine F.* La description ethnographique. P.: Nathan, 1996. P. 54, 67–81.
- ²⁴ *Filiot J.P.* Anthropologie de l'école: perspectives // *Ethnologie française.* T. XXXVII. № 2007/4: Anthropologie de l'école. P. 581–595.
- ²⁵ *Danic I., Delalande J., Rayou P.* Enquêteur...
- ²⁶ Ibid. P. 117.
- ²⁷ *Lignier W.* La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants // *Genèses.* 2008. № 73. P. 20.
- ²⁸ В исследовании Даник есть и персональная рефлексия, и научная бдительность. Им уделено значительное место, но скорее в смысле стратегического размещения и «отношения», нежели в смысле положения и соответствия в ситуации наблюдения.
- ²⁹ *Lignier W.* La barrière de l'âge... P. 34.
- ³⁰ *Delalande J.* Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école // *Ethnologie.* P. 676–678.
- ³¹ *Malinowski B.* Les Argonautes du Pacifique occidental [1922]. P.: Gallimard, 1989. P. 78.
- ³² О фотографии в истории антропологии и социологии см.: *L'Ethnographie.* № 109: *Ethnographie et photographie* / Coordonné par E. Garrigues. P.: Société d'ethnographie, 1991; и *Maresca S.* La photographie. Un miroir des sciences sociales. P.: L'Harmattan, 1996. Об использовании изображения Малиновским см.: *Samain É.* Bronislaw Malinowski et la photographie anthropologique // *L'Ethnographie.* № 118. P.: Société d'ethnographie, 1995. P. 107–130. Об использовании изображения Боасом см.: *Clifford J.* Malaise dans la culture. *L'ethnographie, la littérature et l'art au XX^e siècle.* P.: École nationale supérieure des Beaux-Arts (ÉNSBA), 1996 [1986]. P. 187, 215–248. Об использовании изображения Моссом см.: *Mauss M.* Manuel d'ethnographie. P.: Payot, 1967 [1947]. P. 19 и *Fournier M.* Marcel Mauss. P.: Fayard, 1994. P. 597. Об использовании изображения Гриолем см.: *Griaule M.* Méthode de l'ethnographie. P.: PUF, 1957; и *Clifford J.* Op. cit. P. 61–95.
- ³³ *Filiot J.P.* Multimédiations. La place et les usages de la photographie dans le domaine ethnologique. P.: Mission du patrimoine ethnologique, Ministère de la culture et de la communication, 1998. P. 27–46.

³⁴ Функция посредничества настаивает на распространении результатов в научном или университетском сообществе или же среди более широкой публики.

³⁵ Начиная с января 2003 г. десятки «начальных школ» в Лионе каждый год приглашают художника, контракт которого предполагает три или четыре года. Группа исследователей под моим руководством провела значительное количество исследований этой программы, которая носит название «Детство, Искусство, Язык» (ежегодные отчеты доступны по адресу: <http://www.enfance.lyon.fr>).

³⁶ *Filiot J.P.* Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels // *Ethnologie française*. 1/2008: L'Art au travail. P. 89–99.

³⁷ Вопрос «знаний о детстве» находится в центре начатого в декабре 2009 г. исследования под названием «Политики детства: художественное воспитание». Исследование проводится под руководством Алана Керлана (*Alain Kerlan*) (университет Лиона), при поддержке Национального исследовательского агентства (ANR).

³⁸ Кажется, что ученица на самом деле спрашивает художницу: «Куда его деть?», но шум в кружке не дает точно разобрать слова и даже понять, произносит ли эти слова та самая девочка.

³⁹ *Danic I., Delalande J., Rayou P.* Enquête... P. 186.

⁴⁰ Я также думаю, что «рассказ предметов жизни» может стать полезным подспорьем классическому «рассказу жизни» (*Filiot J.P.* *Le désordre domestique*. *Essai d'anthropologie*. P.: L'Harmattan, 2003. P. 105).

«Американская девочка»:
кукла, героиня, образ.
История одного проекта

Рассуждая о куклах и их роли в современной культуре, пожалуй, трудно найти более устойчивую и стереотипную ассоциацию, чем Барби с ее родиной – Америкой. Оспаривать закономерность подобного явления вряд ли имело бы смысл. Барби по-прежнему самая покупаемая кукла в Америке (она занимает первое место среди рождественских пожеланий детей) и одна из самых популярных во многих странах мира. Однако в США у нее есть в некотором смысле соперница-кузина, поскольку также является брендом компании, которая выпускает Барби. Это «одетая в платица с оборками и фартучки с фонариками» «Америкэн Герл», принадлежащая фирме Маттел (American Girl – далее АГ). С 1986 г. по конец 2009 г. кукол АГ было продано 16 миллионов¹, они входят в первый десяток подарков, заказываемых Санта Клаусу. Идея написать об этой «Американской девочке» возникла из-за моего многолетнего интереса к прошлому и настоящему детей и детства в США и моей личной к нему причастности – благодаря моей дочери Александре². Она приняла деятельное участие в подготовке этой статьи.

«Американская девочка» – значительно больше, чем кукла. Это образ, изначально заданный историями, сюжетами книг, куклами с их бесчисленными аксессуарами, образ, со временем превратившийся в бренд и в проект. Его персонажи дают простор воображению, вдохновляют на чтение книг и приглашают в свой мир с играми, развлечениями, советами, занятиями, общением и проч. Свою задачу я вижу в попытке интерпретировать феномен АГ: ее неослабевающую популярность, ее роль в формировании образа американской девочки, причудливое сочетание политкорректности с ограниченной доступностью кукол из-за их высокой стоимости. Мне также кажется важным представить некоторые моменты именно в контексте современного американского де-

тства. Предполагается рассмотреть некоторые моменты из истории кукол в США; представить основных персонажей АГ и описать реакцию на них детей и взрослых; рассказать о деятельности компании в целом и об усилиях в развитии и продвижении своей продукции. Источниками стали интернет-сайт АГ, который в год выдерживает 52 миллиона посещений³, сайты поклонниц кукол⁴, пресса, а также результаты включенного наблюдения и мини-интервью.

Следуя формальному историографическому подходу, нужно было бы отдельно представить работы, имеющие отношение к данному сюжету – отечественных и зарубежных исследователей. Вместо этого я предпочла ограничиться обращением к некоторым из них в самом тексте, тем более что в целом литература по социализации девочек, формированию гендерных стереотипов, воспитанию, истории и антропологии детства, не говоря уже о различных интерпретациях куклы⁵, весьма обильна и явно превосходит формат данной статьи. Добавлю, что известнейший вывод Ю.М. Лотмана о двойственной природе куклы (хотя он был сделан и в несколько ином контексте) – куклы как игрушки и куклы как модели⁶, так же как и замечание об «исключительно серьезных и широких возможностях, присущих кукле в системе культуры», стали одним из отправных положений моей работы.

Девочки и куклы в США: далекая и недавняя история

Ранняя история девочек и кукол в США отражена в замечательной работе Карин Калверт, недавно опубликованной в России. Описывая колониальный период, автор замечает, что некоторые маленькие девочки любили играть с тряпичными младенцами или в куклы. Немало кукол, сделанных в Европе, перебрались через океан в «американские колонии», они могли быть «подарком для молодой леди 15–19 лет (! – М. З.)» и являться «скорее предметом коллекционирования, а не игры. Итак, то были либо так называемые куклы для демонстрации моды (fashion dolls), либо дорогие игрушки или безделушки скорее для женщин (особенно, будучи новыми, т. е. только что приобретенными). Игрушек, в которые чаще играли дети и которые они сами же изготавливали, сохранилось совсем немного⁷. В те-

чение XIX в. девочки продолжали играть в куклы бумажные, самодельные тряпичные или деревянные. Эти куклы не требовали столь бережного обращения, как привезенные из Европы фарфоровые, керамические или восковые красавицы⁸. Предполагалось, что «элегантная кукла-леди... вводит девочку в мир женской моды, нарядов и развлечений, помогая привить навыки, которые пригодятся в дальнейшей жизни, когда, как говорил Руссо, «она сама себе станет куклой» и будет жить той жизнью, в которую играла в детстве»⁹. То есть куклы вне зависимости от размера «представляли собой элегантную даму, которая помогала девочке выработать вкус и навыки, необходимые для женщины... Но кукла также играла и роль ребенка, которого девочка «нянчит, наставляет и поправляет»»¹⁰. Таким образом, расширение образовательных функций профессионально изготовленной куклы и популярность кукол, изображающих детей¹¹, распространилась в США во второй половине XIX в. Это было логическим продолжением викторианского идеала «истинной женственности» и материнства, который в ту пору господствовал в нарождавшемся среднем классе Америки. В утверждении предназначения куклы как дидактического объекта для будущих заботливых и нежных мам сыграло свою роль упоминаемое Калверт беспокоество по поводу притока иммигрантов и желание поддержать высокую рождаемость среди американских граждан¹², а также трогательное представление о малышах как о прелестных маленьких созданиях. Последнее объясняет успех так называемых «грустных» кукол французского мастера Эмиля Жюмо с чуть выступающими большими глазами («сама невинность»)¹³. В это же время в США появились и собственные производители кукол, как правило, только что переехавшие из Европы. Так, первый ползающий пупс был запатентован в Америке в 1871 г.¹⁴, а с 1920-х годов американцы начали лидировать в производстве кукол и пупсов. Среди них сделанные из целлулоида – пупс бай-ло (bye-lo), вошедший в историю как «малыш стоимостью миллион» (Million-Dollar baby), куклы Кьюпай (Kewpie) и по сей день известные изысканные и высококачественные фарфоровые куклы мадам Александр (Madame Alexander). Этот бренд был основан иммигрантами из России – сестрами Розой и Бертой Александр («у каждой девочки должна быть хоть одна кукла Мадам Александр», – говорят сегодняшние американцы). Наконец, что особенно важно для темы этой статьи, должны быть

отмечены американские тряпичные куклы – книжные персонажи: в первую очередь Рэггеди Энн (Raggedy Ann) или Мадлен (Madeline)¹⁵.

Это впечатляющее разнообразие кукол получило новый импульс в послевоенные годы в разгар знаменитого беби-бума и появления мощнейшего двигателя рекламы – телевидения. Дети стремительно превращались в отдельный и очень ценный слой потребителей. Немалую роль сыграло и изобретение удобного материала – винила, более удобного по сравнению с пластиком. Последнее весьма упростило собственно игру с куклами, сделав их более прочными и устойчивыми к внешнему воздействию, а также, как выяснилось позже, и более безопасными.

Барби и ее роли

Феномен самой главной куклы США второй половины XX в. – Барби, периодически предаваемой ostracismу феминистками, родителями, педагогами не только в США, но и далеко за их пределами, успешно проанализирован в книге Линор Горалик. Некоторые ее подходы к изучению куклы как социально-культурного явления я собираюсь применить к анализу проекта «Американская девочка». Я не во всем согласна с тезисом автора, что сегодня Барби «полностью вписывается в концепцию воспитания, в идеале готовящую ребенка к высокой социальной адаптированности, гибкости, самостоятельности, к карьерным достижениям ...и при этом вполне является, по мнению многих родителей, целомудренной воспитательной игрушкой, беспрецедентной ролевой моделью и... объектом самых нецеломудренных проекций и самых дерзких фантазий о взрослой жизни»¹⁶. На мой взгляд, загадка успеха Барби в том, что он сохраняется в немалой степени *вопреки* уже ставшей хорошим тоном привычке ругать ее. Возможно, ответ кроется в причудливом хитросплетении особо типического в характере и внешности Барби, создающего «индивидуальность без таковой» (которая характерна, на мой взгляд, для кукол вообще). То есть при своей навязчивой узнаваемости Барби условна и с этой точки зрения дистанцирована от детей. Дистанцирована она и в возрастном измерении, хотя младшая сестра Барби Скиппер, особенно в ее первоначальном исполнении 1964 г., когда она выглядела примерно лет на 11–12, и появившаяся позже линия

кукол-малюток Келли, не имеющих реалистичных пропорций, — попытки преодолеть этот разрыв.

Барби все время своего существования преподносилась как некий целостный образ, у нее была легенда, жизнь, особый набор личных качеств. Барби, по мнению Горалик, задумана как «невинная, асертивная, упорная, активная, дружелюбная, спонтанная»¹⁷, т. е. как некая ролевая модель, причем не только в плане понимания моды, но и в плане приобретения правильного мировоззрения, профессиональных устремлений¹⁸, готовности к любым подвигам, личным, социальным, карьерным¹⁹. Говоря об использовании Барби для продвижения не столько кукол, сколько правильных идей (т. е. отвечающих современным политкорректным требованиям родителей и педагогов), Горалик делает акцент на том, что компания Маттел сотрудничает с давно существующей крупнейшей детской организацией Герлз Инкорпоратейд²⁰. Возможно, разгадка успеха Барби в том, что она являет собою не столько готовую ролевую модель, сколько некий обобщенный имидж, к которому можно добавить свою «мечту» (серьезную и не очень). Это особенно видно на примере другой, вовсе уж гротескной продукции этой фирмы — кукле Братц (Bratz). Продолжая тему мечты, замечу, что, раздвигая профессиональные и социальные границы, Барби вносит свой вклад в современную трактовку понятий «американская мечта» и «праздник возможностей» (*celebration of opportunities*). Поэтому заключение Горалик о том, что кукла вступает со своими обладательницами в некий сложный заговор²¹, кажется мне весьма точным. Между официальным имиджем куклы и ее образами среди американцев существует заметная разница, причем, как мне кажется, такое положение дел устраивает и производителей, и потребителей.

Не вступая в полемику с автором и соглашаясь с тем, что она называет «двойным посылом» в отношении многих черт Барби²², отмечу, что, на мой взгляд, в современных США Барби скорее ассоциируется не с благосостоянием, а с дешевизной (*Barbie is cheap*), причем в первую очередь это относится к вкусу, вернее, его отсутствию, а во вторую — к доступности в финансовом отношении (чего, кстати, нельзя сказать о России). В США нередко возникает вопрос, а можно ли подарить Барби, не спросив у родителей — если не ясно, какое решение приняли они по поводу воспитания своей дочери. Известны разные точки зрения: «Они (Барби. — М. З.) ужасны, в нашем доме нет места Барби» (И., 39 лет); «они ужасны, но, послушайте, нужно же относиться с большим

юмором, поиграют, тем более пока маленькие, и ничего страшного» (М., 37 лет). Одна из моих респонденток прислала внучке в подарок Барби как шутку для родителей, не допуская серьезно, что кукла достанется ребенку, и была искренне удивлена, когда девочке вручили куклу (т. е. она ошиблась в своих предположениях о позиции родителей, ведь восприятие Барби дает поводы к формированию некоего культурного кода).

Детство современных американских девочек

Детский опыт конца XX – начала XXI столетия характеризуется несколькими важными чертами. Здесь уместно одно принципиальное уточнение: речь пойдет о детях из семей среднего класса (что, правда, подразумевает наличие существенного разрыва между экономическим положением низших и высших его границ, особенно для предмета моего исследования). Восприятие детства и детского опыта в 1980-е годы, по мнению ряда ученых, должно пониматься через метафору синекдохи: а именно, ужасающие, но все же изолированные события интерпретировались как общие тенденции – в результате «детство дезинтегрировалось»²³. В этом была заслуга как массмедиа, так и широкого круга специалистов. Отчасти из-за попытки компенсировать эту тревожную тенденцию, отчасти из-за сокращения числа детей в семье (по сравнению с предыдущим поколением – примерно у половины американских детей нет сиблингов²⁴), наконец, в какой-то степени из-за общего стремления к «гиперрождению» каждый ребенок в отмеченной социальной категории получает гораздо больше, чем раньше, во всяком случае в материальном, особенно в «игрушечном», смысле. Так, приобретение игрушек, в прошлом ограниченное днями рождения и Рождеством, чаще происходит и в течение всего года. Иногда это является символом немедленной – здесь и сейчас – материальной реализации идеи о безграничных возможностях и устремлениях. Что же касается их нематериальных воплощений, достижений, успехов, то о них мечтает каждый современный *правильный* родитель. Политкорректность, правда, заставляет его или ее помнить о том, что достижения и успех трактуются широко, как и детские предпочтения. Например, девочки, не играющие в куклы вообще, ни в коем случае не должны рассматриваться как странные или необычные (напротив, иногда это преподносится как оригинальность, да и вообще андрогинный

образ девочек по-прежнему популярен). Согласно разделяемому большинством представлению, дети принимаются любыми: не занимающие первые места, обычные или сложные – все они самые любимые и самые особенные²⁵. Задача – дать возможность развить свой потенциал, не ограничить ни в чем, что может быть интересным и полезным, особенно девочек. «Непростая это судьба, быть американской девочкой», – перефразировал слова писателя Генри Джеймса один американский журналист. «Ты растешь, слыша то, что можешь все – номинироваться на пост президента, выиграть автогонки Наскар, полететь в космос и получить четыре звезды генерала – но в то же время все, что ты делаешь, подвержено интенсивному и подчас противоречивому наблюдению со стороны мира взрослых. Тебя ограничивают разнообразные и путанные сигналы, исходящие от учителей, друзей, рекламы по телевидению, даже игрушек, и твоя реакция на эти сигналы становится поводом для перемалывания экспертами и формирования порой противоречивых точек зрения»²⁶. Кем быть или не быть – ботаником, легкомысленной кокеткой, девочкой-мальчиком? Серьезное рассмотрение вопросов гендерного воспитания и т. д., конечно, невозможно в рамках настоящей статьи. Напомню лишь, что социально приемлемым и желательным считается поведение девочек, когда они могут претендовать на то же самое, что и мальчики, в спорте, учебе и досуге. Но это не означает полное совпадение гендерных ролей и практик, очевидно, что границы остаются, и не последнюю (причем тщательно продуманную) роль в этом играют и производители игрушек.

Конечно, как существующие постоянно социально-экономические границы, так и экономические потрясения (кризис 2009–2010), вносят коррективы в семейные стратегии и их воплощение в жизнь. Даже если не определять современное родительство как гипер-, а называть его просто интенсивным, оно требует немалых денежных затрат и очень четкого планирования – для того чтобы соответствовать хотя бы собственным стандартам. Избыток игрушек – это еще и попытка занять время и пространство ребенка, тем более что пространство это подчас – совсем уж вразрез с американской традицией и возможностями пригородной жизни – находится внутри дома (об этом будет сказано ниже). Но дорогостоящие предметы потребления детей едва ли могут быть случайным выбором для большинства семей, за исключением людей с высоким достатком. Тем более что финансовая ответственность за ребенка лежит на семье. Ее (или его) отгороженность от взрослого мира четко определяется

продолжительностью школьного обучения, которое заканчивается примерно к 18 годам. Да и наступающий за этим в большинстве случаев период обучения в колледже – все же еще подготовка к жизни взрослой. В то же время, будучи детьми и подростками, дети включены в мир взрослых, оценивают и даже критикуют его. Наконец, внутри собственного детско-отроческого периода границы весьма сдвинуты: сегодня дети, особенно девочки, взрослеют быстрее, чем когда-то их родители. Это напрямую касается увлечений, игрушек, всей детской продукции, тщательно сориентированной на целевые возрастные группы. Детство с чисто детскими интересами и вовсе ограничено дошкольным периодом и самыми младшими классами школы (до восьми лет). Не случайно маркетологи ввели в оборот понятие твип, обозначающее предподростковый период с восьми до 12 лет – одну из важных потребительских категорий для производителей одежды, музыкальной индустрии, в какой-то степени кинопромышленности, даже косметики и аксессуаров: еженедельный доход девочек (т. е. то, что они могли потратить как бы из «своих» средств) этой возрастной группы возрос с шести до 22 долларов за 1990-е годы²⁷. «Изначально кукла Барби была ориентирована на шести-десятилетних девочек, сегодня пик ее популярности приходится на трех-пятiletних. К тому моменту, как им исполняется восемь, платья с оборками сменяются кофточками, едва прикрывающими ребра, майками со спущенным плечом и низко сидящими джинсами – они еще не тинейджеры, но стремятся обрести ту же степень искушенности»²⁸. Это прекрасно осознается президентом АГ Плезант (как я уже писала, купленной Маттел) Эллен Брозерс: «девочки слишком быстро взрослеют, поэтому компания соответствует возрасту», она не рассчитана на тех «8-летних, которые хотят быть похожими на своих 14-летних сестер»²⁹. Ведь есть другие девочки (и, главное, *другие* родители), которые формируют свое видение детства.

«Американская девочка»: этапы истории

История бренда и проекта Американской девочки (АГ) насчитывает почти 25 лет, за это время она превратилась в гигантскую империю, выпускающую печатную и кукольную продукцию. Первый кукольный каталог вышел в 1986 г. Тремя годами раньше писательница, преподаватель и предпринимательница Плезант

Роулэнд (Pleasant T. Rowland – словно игра слов сподвигла ее к подобным проектам, ведь имя Плезант означает «приятная»), не обнаружив ничего подходящего для подарка своим племянницам и посетив знаменитый городок-музей колониальной эпохи – Уильямсбург в штате Вирджиния, задумалась о создании реалистичных кукол для девочек восьми–двенадцати лет. То, что она видела вокруг себя, ее не устраивало: либо Барби, либо симпатичные, но скорее уютные и смешные, чем привлекательные пупсы – «Детки, найденные в капусте» (Cabbage Patch Kids). Кукол, которые в Советском Союзе было принято называть «ГДР-овскими», или европейских кукол типа Corolle П. Роулэнд тогда не нашла. Почти четверть века спустя созданная Плезант компания³⁰ предлагает самую разнообразную продукцию для девочек всех возрастов – от дошкольных увлечений пупсами и вымышленными персонажами до предподростковых лет – времени «самовыражения и поиска индивидуальности». Фирма производит множество книг (с 1986 г. их было продано 127 миллионов), кукол, одежды, игрушек и разнообразных аксессуаров, она «завоевала верность и преданность миллионов детей, их родителей и преподавателей»³¹.

Все началось с 45-сантиметровых кукол³², воплощавших различные исторические персонажи, выпуск которых сопровождался изданием буклетов и производством разнообразных аксессуаров, включая мебель. Куклы соответствовали девятилетним девочкам, которые «жили в переломные моменты американской истории, и давали возможность увидеть глазами ребенка важнейшие события, которые и сформировали страну», тем самым они рассказывали историю миллионам от лица их сверстников (этому будет посвящен отдельный параграф статьи). На сегодняшний день в этой серии девять кукол, две куклы-персонажа «ушли на пенсию». Первые три куклы были произведены с использованием одной формы лица известной немецкой кукольной фирмы Goetz, впоследствии лица стали более разнообразными. Поначалу тело было сделано из светлой набивной ткани, затем все куклы стали выпускаться в телесном (или в зависимости от расово-этнических вариаций ином) цвете. «Тогда эти куклы были совсем необыкновенными, особыми – сильные характеры у персонажей, историческая достоверность» (К., 45 лет).

В 1992 г. начал выходить журнал «Американская девочка» (American girl magazine) – «издание, отвечающее возрастным особенностям и призванное укрепить самооценку, приветствовать

достижения и способствовать развитию креативности у современных девочек»³³. У журнала более 600 тысяч подписчиков, он входит в десятку самых популярных детских периодических изданий и лидирует среди тех, которые ориентированы на девочек. После выхода каждого номера в редакцию приходит более 6000 писем³⁴.

Окрыленная успехом компания выпустила новую серию кукол – «Совсем как ты» (Just Like You), воплотив идею, хорошо известную другим кукольным производителям – внешне повторить владельцев. Поначалу куклы-двойники сами отправлялись в исторические путешествия: девочка могла писать самостоятельно истории, для которых прилагалось вначале шесть книжечек с чистыми страницами, а затем всего лишь одна. В конце концов, персонажи-двойники стали выпускаться и вовсе без книжечек, в дополнение к ним появились персонифицированные куклы (см. ниже)³⁵. Развитие продукции сразу же было подчинено главной мысли – подчеркнуть разнообразие и индивидуальность современных американских девочек, «способствовать тому, чтобы они мечтали, утвердить их уверенность в себе, развить любознательность перед тем, как они отправятся в плавание по непростым морям подросткового периода». Напомним, что изначальный целевой возраст – от 8 до 12 лет, но увлечение куклами начинается раньше. Компания производит множество чуть менее известных персонажей, рассчитанных на совсем маленьких детей. Например, мягкие пупсы Битти Бэби (Bitty Baby), несколько напоминающие Бэби Борна, однако существенно менее реалистичные, их основное призвание – развивать столь важное для материнства и родительства «вскармливающее и заботящееся» поведение (nurturing). Для маленьких девочек в разное время выпускались мышки-балерины (Angelina-ballerina) с книжками, медвежата и некоторые другие игрушки – куклы для пяти-шестилетних детей из школы Hopscotch Hill (пригорок, где играют в классики) и весьма забавные мини-интерьеры, правда, без обитателей. Последнее понятно, учитывая увлечение американцев разных возрастов кукольными домами и изготовлением мини-макетов. Одно из последних успешных добавлений компании АГ – куклы-близнецы Битти Твинс (Bitty Twins), которым около двух лет: на сегодняшний день они представляют все известные расово-этнические группы в США.

Был непродолжительный период, когда АГ выпускала дорогостоящие коллекционные куклы с прилагающимися буклетами –

«Девочки разных стран» (Girls of Many Lands), рассчитанные на старший возраст. Некоторые девочки, взрослея, могли перейти от игры к коллекционированию кукол. Таких кукол вполне можно продать, но это уже ответственное решение. Так, одна из достаточно преданных поклонниц АГ в возрасте 13 лет продала свою первую куклу, чтобы купить другую, чем вызвала совершенное непонимание у другой поклонницы – своей подруги. Примечательно, что многие девочки легко расстаются с Барби во время «гаражных» распродаж: избавиться от Барби порой означает один из первых этапов взросления («ребенок понимает, что такой дешевый пластик – просто ерунда», – заметила одна из респонденток М., 35 лет).

Куклы АГ имеют свои индивидуальные черты и не смотрятся на одно лицо даже в том случае, если обладательница может похвастаться большим их количеством. Многие девочки не разрешают говорить о кукле, употребляя неодушевленное местоимение (it). «Живая» сущность куклы подчеркивается компанией тем, что ее можно отправить в «госпиталь» – примерно на две недели (конечно, если это происходит не под Рождество, когда сроки удлиняются). В зависимости от того, что указано в специальной форме при поступлении, ей могут произвести «профилактический осмотр» или весьма серьезную операцию – замену головы или конечностей. Кукла вернется по адресу указанного опекуна (т. е. хозяйки) с выпиской, идентификационным браслетиком и пластырем, а чек за оказанные «медуслуги» отправится по отдельному, взрослому адресу. При необходимости ей могут понадобиться костыли, гипс и даже инвалидная коляска (по словам нескольких моих респонденток, одна из самых замечательных и интересных игрушек).

Можно скрасить пребывание в больнице тем, что кукле проколют уши. Опекунша может ухаживать за подопечной и дома. Для этого предлагаются специальные наборы, щетка для волос, соответствующие рекомендации, наконец, некий чистящий порошок; «умиляет» честность компании: при ближайшем рассмотрении упаковки оказывается, что этот порошок – не что иное, как пищевая сода.

В 1998 г. был открыт первый магазин АГ – на самой известной торговой улице Чикаго, за ним последовал второй, в Нью-Йорке – напротив центра Рокфеллера на Манхэттене. Подразумевается, что, попадая в эти торговые центры (а таких посещений в

год у фирменных магазинов АГ 28 миллионов), взрослый человек может испытать чувство ностальгии по старомодным огромным, роскошным магазинам. Мама двух дочерей, которая не причисляет себя к числу поклонниц АГ, отметила, что в Чикаго, рядом с фирменным магазином «мы видели просто толпы девочек, невероятное количество, казалось, что все девочки были именно там, в магазине, с куклами в руках» (Б., 47 лет).

Рассуждая о стилистике этого бренда, американцы приходят к выводу, что в АГ много узнаваемого – немного от лучших традиций Диснея (это заметно по кинопродукции – см. ниже), немного от Барби, а также от известнейшей героини любимых девичьих детективов Нэнси Дрю (Nancy Drew), отчасти даже от общественных деятелей, символизирующих правильную, нравственную и цельную (wholesome) настоящую Америку (например, от жены популярного вице-президента Альберта Гора Типпера). Компании удастся утвердить имидж девичьей невинности и неискушенности, простоты, нехитрого обаяния вместо спорного языка и раздражающих обнаженных торсов³⁶. Скорее всего, именно поэтому родители готовы тратить огромные деньги (особенно по американским меркам приемлемых затрат на куклы даже для обеспеченных семей), порой по несколько сот долларов сразу, на то, чтобы девочки нашли «альтернативу Барби и Бритни» (последнее отсылает к уже менее популярной Бритни Спирс). Даже для тех немногих, кто без труда может позволить себе полный кукольный пакет (базовый комплект – кукла в наряде, одна книга и один-два мелких аксессуара стоят более 100 долларов), эти суммы значительны, если не абсурдно высоки. Для сравнения, средняя стоимость куклы Барби в США – около 25–30 долларов, принципиально дороже стоят только коллекционные варианты, для игры, по сути, не предназначенные. И хотя многие и считают подобные цены АГ возмутительными, другие возражают, что они более оправданны, чем цены на тех же Барби. Это «рэкет, но хороший рэкет... ведь дети знакомятся с мощными историческими примерами, ролевыми моделями и историями, которые многому могут их научить. Ты испытываешь хорошее ощущение от того, что тратишь деньги», как утверждает (оставив за одно посещение как раз 650 долларов) респондентка из статьи в газете «Нью-Йорк таймс»³⁷. Известны многочисленные примеры родителей, тратящих по несколько тысяч долларов. Двое мужчин, оказавшихся в магазине впервые, без дочерей и жен, подытожили: «Мы потратили каждый по 500 долларов. И мы вернемся»³⁸.

Причем часть трат может носить и вовсе преходящий характер, однако на английском это звучит как *опыт* (experience): посещение тех самых фешенебельных торговых центров сопровождается парадным чаепитием (high tea), просмотром мюзикла (так было до середины 2008 г., и кто знает, что было бы, если бы не кризис), а также личным (т. е. не по каталогу или сайту) знакомством с тем, что можно будет купить в следующий раз или заказать. Можно прийти на особое мероприятие вместе с мамой (memories with Mom), на свидание с папой (Date with Dad), провести чудесный день с бабушками и дедушками (Great Grandparents Day). В Чикаго есть возможность провести пижамный праздник – остаться в центре на ночь с подружками (так называемая ночевка – sleeperover – типичное и любимое развлечение американских детей). Таким образом, помимо приобретения, ребенок получает незабываемый опыт, память о событии, точно и тесно увязанный с брендом и дальнейшими покупками. Предлагаются и образовательные мероприятия – изготовление поделок, встреча с автором книг или разговор о новой героине, можно даже записаться на семинар «Как разумно обращаться с деньгами (!) – для умных девочек» (A Smart Girls' Guide to Money Workshop). Для того чтобы отобедать в кафе или отпраздновать там день рождения, требуется предварительный заказ. Меню несколько отличается от традиционных блюд, ориентированных в США на детей (гамбургеры и пицца). Как возможный вариант заготовлен специальный формат для общения. Сидящим за столом рекомендуется поделиться своими мыслями на темы, которые заявлены на разложенных салфетках: «счастливый/ая» – как организовать «счастливый» день для кого-нибудь из присутствующих или рассказать о собственных счастливых впечатлениях; «верный/ая» – примеры верности (из реальной жизни или произведений литературы, кинематографа) или того, как ведут себя верные подруги и друзья; «благодарный/ая» – «назови один повод, по которому ты можешь быть благодарной каждому члену своей семьи» или три повода быть благодарной сегодня (все же, как правило, за столом существенно больше девочек); «истинный/ая» – что делает человека истинным другом или как можно описать настоящую тебя; «смелый/ая» – кто самый смелый человек из тебе известных или когда ты сама чувствовала себя смелой (интересно, что речь идет не об объективной оценке смелости, а о самоощущениях). Есть и другие идеи, как вести разговор за столом. Куклы сидят рядом в специальных

1. Кукла Эмили

2. Близнецы Битти Твинс







6.

3. Близнецы Битти Твинс в российской школе
4. «Дети разных народов» на прогулке по магазину
5. Куклы (Эмили) и инвалидная коляска
6. Проколоть уши можно и в магазине
7. Магазин AG под Бостоном



7.



8. Покупки

9. С куклами в кафе

10. Кукла Ребекка

11. Ребекка в разных туалетах
и ее аксессуары





12.



13.



12. Кит и кухонная плита 1930-х годов

13. Подруга Кит — Рути и стиральная машина 1930-х годов

14. Витрина Молли и поклонница куклы



15. Витрина Молли

16. Молли, с которой очень много играли

17. В магазине 1944 г. дети знакомятся с продажей продуктов по карточкам (экскурсионная программа, посвященная Молли)

18. Бомбоубежище эпохи Молли (1944)







21.



22.

19. Сбор металлолома в эпоху Молли

20. Парад после сбора металлолома

21. Клятва верности Конституции
перед пикником Победы

22. Кукла Ребекка в костюме куклы Кит



23.



24.



25.

23. В игре

24. Путешествуя с куклами

25. Обувь кукол

подвесных стульчиков: ведь, как сказано в меню, еда здесь еще и игра, девочки могут представить, что захотела бы отведать их кукла – «они же лучше всего ее знают». Такие же подвесные стульчики расположены в туалетах, чтобы владелицы не расставались со своими подопечными ни на секунду – именно это обстоятельство заставило и без того критично настроенную респондентку (из-за «цены вопроса») сказать: «ну это уже выходит за всякие границы разумного» (Д., 73 года).

Есть и примеры социально ориентированных мероприятий. Так, в госпиталях, при книжных магазинах проходят специальные показы мод для сбора средств на благотворительность – в течение пары часов девочки узнают, как изменилась мода на фоне исторических и культурных перемен, как подобрать свой индивидуальный стиль. Неслучайно новый логотип компании гласит «следуй за своей внутренней звездой». Компания АГ, как и другие подразделения Маттел (уже упомянутая Барби), сотрудничают с крупнейшей (насчитывающей более 800 тысяч членов, причем многие из них – дети из небогатых семей, в том числе афро-американских и испаноязычных) организацией девочек Герлз Инкорпорейтед (The Girls Inc), поддерживающей «сильных, умных и смелых девочек»³⁹. Она снискала гнев и возмущение консервативно настроенных групп, считающих, что акции типа продажи браслетов «Я могу» (I Can) защищают идею дозволенности аборт и гомосексуальных отношений и бросают тень на идею добровольной абстиненции от сексуальных отношений. Получается, что компания занимается совсем не невинным делом и не ограничивается продвижением спорта и лидерства среди девочек или успешными занятиями математикой и естествознанием. В ответ на эти претензии компания АГ упорно возражает, что отстаивает идеалы цельности (wholesomeness) и ответственности, и это должно нравиться любой организации⁴⁰.

Успех АГ, ныне возглавляемой Эллен Бразерс, членом так называемого Комитета 200 (ведущей организации женщин, занятых в бизнесе), как коммерческого проекта подтверждается и тем, что компания входит в число 25 самых распространенных каталогов. Компания получила многочисленные награды, в том числе литературные. Обильная книжная продукция включает и детективную серию (весьма популярную среди читающей публики в США – mysteries). Самостоятельно предложить сюжет для книги нельзя (АГ сотрудничает с 15 авторами), но можно постараться

стать автором, правда, не художественных изданий, а просветительно-публицистических: например, один из самых успешных проектов посвящен уходу за собой (продажа составила 2,8 миллиона экземпляров) – *The Care & Keeping of You: The Body Book for Girls*, 2000. Большую популярность приобрели и книга об эмоциональной жизни девочек (*Madison L. The Feelings Book. The Care and Keeping of Your Emotions*, 2002), руководство по обращению с мальчиками, и т. д. И все же главное, с чем изначально ассоциировалась АГ, – бойкие, умные, живые исторические героини⁴¹.

Куклы – исторические персонажи⁴²

К кукле – историческому персонажу прилагаются книги, аксессуары, мебель. Всем героиням девять лет, в историях их окружает еще несколько персонажей: семья, друзья и т. д. Большинство из них – положительные, а если попадают менее привлекательные герои, то – опять же в духе политкорректности – акцент делается в меньшей степени на отрицательных чертах характера и в большей степени – на неверном поведении. Как уже упоминалось, исторические периоды, в которых разворачиваются события, имеют особое значение для американской истории. «Формат» каждой куклы предполагает наличие основной истории под названием «Познакомьтесь с...», остальные сюжеты – это серия приключений, не меньше шести, причем одно, самое страшное, называется «спасение» или «побег». Наконец, последняя книжка посвящена некоторым принципиальным переменам в жизни героини (*Changes for*). Тексты не очень объемны – чуть более 50 страниц средним шрифтом. В конце каждой книги прилагается небольшая историческая справка с комментариями и фотографиями «заглянем в прошлое», например «семья в колониальную эпоху» или «как учились девочки». Компания АГ обещает родителям вдохновить девочек, познакомив их с сильными героинями, которые умеют найти выход в непростых жизненных ситуациях. Профессиональные историки спорят (что само по себе примечательно) об исторической достоверности. С одной стороны, каждая книга пишется после очень тщательных, порой многолетних, исследований (что не исключает странных ошибок, о которых будет сказано ниже), в результате чего дети получают разноплановую картину прошлого. Для многих девочек, с которыми мне приходилось об-

шаться, книги сыграли важную роль в пробуждении интереса к истории вообще и к истории женщин в частности. С другой стороны, тексты неизбежно «припудрены», неоднозначные исторические аспекты упрощаются. Именно в этом упрекали создателей серии о 1970-х годах – их объяснения сути скандала Уотергейт оказались далеким от того, что можно было бы предложить современным детям, а многие принципиально важные события эпохи и вовсе не были упомянуты⁴³. Выдвигаются претензии, что книги отказывают девочкам в готовности воспринимать гораздо более серьезные и страшные жизненные уроки, но самим детям, особенно помладше, нравится, что все заканчивается хорошо. Сами читательницы, однако, возражают: «Разве то, что у Кирстен (одна из героинь) умирает подруга, не страшно?!» (А., 15 лет). В книгах характеристики героев и их привычек, действий чередуются с диалогами, тексты читаются легко, но, на мой взгляд, не оставляют ощущения примитивности – они хорошо написаны. Книги АГ – «гимн стремлению ко всему положительному и приятному, что ассоциируется с девочками», «если бы куклы могли писать книги, они такие бы книги и создавали»⁴⁴.

Хронологически (но не по году выпуска) первый исторический персонаж – отдавая дань «правильной версии» американской истории – индейская девочка Кайя (Kaia, 1764) – сокращенно «та, что укладывает камни», живущая в племени нез перс (Nez Percé) (территория нынешнего штата Айдахо). «Она готова к приключениям, обожает лошадей, проникнута глубоким уважением к природе». Кайя – не самый популярный персонаж, хотя привлекательна тем, что в ее комплект входят вигвам и лошадки. Надо заметить, что любовь к лошадям и занятия конным спортом весьма популярны в США, традиционно более характерны для зажиточных семей, но в последнее время более доступны благодаря летним лагерям, а также увлечению зоотерапией с помощью лошадей. Книги про Кайю попали в список бестселлеров газеты «Нью-Йорк таймс». В первой истории Кайя пытается выиграть гонку на лошадях, теряется в лесу, едва находит своих двух маленьких братьев, за которыми она не усмотрела. Это пример крайне нетипичного для американцев представления об ответственности ребенка за ребенка, а также идеи коллективного воспитания – именно поэтому Кайю наказывает вся деревня. Теперь ей нелегко избавиться от приставшего к ней обидного прозвища – «сорока». В конце концов, Кайя заслуживает доверия к себе, спасая от неми-

нуемой гибели слепую девочку Поющий Дождь, которая едва не тонет в реке. Предлагаемая историческая справка в конце книги делает акцент на факте насильственной ассимиляции индейцев, обращает внимание на силу традиций, устного творчества и мифологии, а также включает небольшой глоссарий индейских слов. Примечательно, что, помимо автора и иллюстратора, над книгами о Кайе трудился целый редакционный консультативный совет из восьми человек, включивший профессора антропологии, куратора музеев, представителя племени нез перс (Nez Perse, в совр. штате Айдахо) и т. д.

Следующая героиня была одной из трех первых кукол – это Фелисити (Felicity Merriman, 1774), которая до сих пор пользуется большой популярностью – рыжеволосая бойкая девочка колониальной эпохи из того самого городка Уильямсбурга, в котором побывала основательница компании АГ. Фелисити – с характером, энергичная и самостоятельная, что едва ли отвечает стереотипному представлению о поведении барышень той эпохи, хотя история знает немало подобных ярких героинь. Что же касается современных ассоциаций, их предостаточно, образ Фелисити весьма узнаваем: девочка, которая умеет быть одна и которой хочется доверить секрет, она (по-своему) спортивна, занимается музыкой, любит читать, любит домашних животных, все тех же лошадей. В первой истории Фелисити спасает лошадь. Тема любви к лошадям занимает особое место в телевизионном фильме о Фелисити⁴⁵. Остальные книги полностью соответствуют формату таких историй. Во второй книге «Фелисити преподнесен урок» (Felicity Learns a Lesson) героиня стоит перед тяжелым выбором: как остаться верной отцу и лучшей подруге (весь сюжет закручен вокруг традиционного времяпрепровождения – чаепития). «Сюрприз и удивление» (Felicity's Surprise) – рождественская история, когда сбывается мечта о том, чтобы поправились мама (книга содержит и важную информацию о том, насколько опасна и непредсказуема в медицинском плане была жизнь в колониальную эпоху). В весенней истории «С днем рождения!» (Happy Birthday!) Фелисити случайно узнает об опасности, грозящей колонистам, и самостоятельно оповещает их об этом. Самый же героический сюжет – «Фелисити спасает день» (Felicity Saves the Day), в котором девочка сохраняет другу жизнь. И наконец, зимняя история «Перемены» (Changes for Felicity) посвящена изменениям, связанным с тем, что начинается война с Англией. Книга-альбом «Добро

пожаловать в мир Фелисити»⁴⁶ – мир, который непрост даже для аристократических семей, но красив и романтичен. Так выглядит и сама кукла – в длинных платьях, чепчиках, «сервирующая чай».

Несмотря на ее популярность, многие аксессуары для Фелисити в начале 2000-х годов перестали выпускаться, правда, в дополнение вышла целая серия книг о другой не менее озорной героине – ближайшей подруге Фелисити по имени Элизабет (Best Friend). Обе барышни весьма старательно подшучивают над старшей сестрой Фелисити, Аннабель, которая только и мечтает о замужестве. В результате Элизабет чуть не отправляют в Англию, а Аннабель разрывает (к счастью, по взаимному согласию с женихом) соглашение об обручении, и все заканчивается хорошо. В отношениях с Элизабет присутствует еще один интересный политический момент, который авторы не побоялись затронуть: Фелисити и ее семья принадлежат к патриотам, т. е. выступают за независимость от Великобритании, в то время как Элизабет и ее семья – приверженцы Британской короны. Но мораль серии такова: можно иметь разные взгляды и оставаться друзьями.

Дань испаноязычным американкам – девочка из 1824 г., Джозефина (или в английском произнесении Хозефина, Josefina Montoya), «чье сердце и чьи надежды столь же огромны, как и небо над Нью-Мехико». Предыстория Джозефины грустная, так как ее мама умерла, она живет с отцом, тремя сестрами и недавно переехавшей к ним тетей, семья ищет утешение в традициях, но не боится перемен. Джозефина – одна из самых женственных героинь серии, пастушка с приятным голосом. Книги полны этнографических описаний и снабжены маленькими словариками для перевода с испанского.

Еще одна очень типичная героиня из американской истории – Кирстен (Kirsten Larson, 1854) (выпущена в 1986), «полная сил, крепкая духом», из семьи пионеров, первопроходцев, переселенцев из Швеции, совершивших длинное и опасное путешествие через океан и поселившихся на «фронтире». Кирстен сталкивается с совершенно новыми реалиями, все кажется ей странным и непонятным. Лишь оказавшись на маленькой ферме, она понимает, что отец был прав: «Америка станет землей новых возможностей для них всех». Последнее – одно из ключевых понятий, объясняющее детям не только мотив эмиграции, но и справедливость, правильность подобного решения. Тяжесть переселения оказывается оправданной. Кирстен и ее родные скучают по Швеции, но

родственники из Миннесоты помогают им обустроиться. Кирстен приходится изучать английский (хорошо, что ей помогает секретный индейский друг). В книжках девочка отправляется с папой в город за посылкой из Швеции, что оказывается небезопасным; ухаживает за новорожденной сестрой. Из каждой непростой ситуации героиня находит выход благодаря тем самым качествам, которые и призваны составлять идеальный портрет любой американской девочки – смелость, отвага, изобретательность, оптимизм, вера в себя, умение сделать выбор. В 2009 г. Кирстен, чей внешний вид и иллюстрации к книгам оставались неизменными на протяжении всех этих лет, была сдана в архив и больше не производится.

Первая афроамериканка АГ – Эдди (Addy Walker, 1864) – «храбрая, умная и сильная», что особенно важно, ведь она с мамой бежит с плантации в штате Южная Каролина на север, в Филадельфию (штат Пенсильвания), в изначально более «свободный» с точки зрения рабовладения район. Правда, и там девочка все равно сталкивается с предрассудками и расизмом, несмотря на то, что получает «уроки грамоты и уроки свободы». Главная мечта Эдди – воссоединение семьи (очень важная тема для афроамериканской истории, в силу того что многие семьи рабов оказывались разделенными – обстоятельство, которым по сей день консервативно настроенные исследователи и политики пытаются объяснить высокую степень дисфункциональности среди афроамериканских семей). Кстати, критики упрекали создателей куклы в том, что те должны были выбрать период *после* Гражданской войны, чтобы не делать из Эдди рабыню в первых книжках серии (из-за схожей трактовки политкорректности сегодняшние школьники не читают книгу Гарриетт Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома»). Тем не менее по книгам об Эдди был поставлен спектакль.

До недавнего времени героиней, которая «открывала» XX в., была девочка Саманта (Samantha Parkington, 1904), красавица-спирота из викторианской эпохи (строго говоря, эпохи короля Эдварда), которая с пяти лет воспитывалась своей зажиточной бабушкой. Саманта – одна из первых (1986) и самых популярных кукол (с мая 2009 г. она находится на заслуженном отдыхе). В телефильме по этой серии, как и в самих книгах⁴⁷, ставятся весьма сложные для детского понимания вопросы о ревности к взрослым и чувстве одиночества, об обществе, ригидном из-за жесткой социальной дифференциации. Но ответы оказываются рядом –

Саманта пытается исправить социальное зло: обучает свою подружку Нелли (Nellie O'Mailey), девочку-служанку ирландского происхождения, читать, а потом спасает ее и маленьких сестренек от страшного сиротского приюта. Тем, чем еще не может заняться Саманта в силу возраста (т. е. политическими требованиями), обеспокоена невеста ее любимого дяди, молодая суфражистка Корнелия. Как и другие проекты АГ, этот был призван «перекинуть мост между прошлым и будущим»⁴⁸. Кстати, Нелли стала не менее ярким персонажем и первой куклой из серии «Лучшая подруга» (Best Friend) в чуть более старшем возрасте, самостоятельной героиней со сложным внутренним миром и весьма реалистичными заботами (одна из которых – высвободиться из-под опеки алкоголика-дяди и получить практически ориентированное образование). В итоге ее и сестер удочеряют дядя и тетя Саманты, с которой пути несколько расходятся, но дружба сохраняется (еще один пример морали)⁴⁹.

Ребекка Рубин (Rebecca Rubin, 1914), дочь еврейских иммигрантов из России, появилась совсем недавно (лето 2009 г.) и свидетельствует о том, что АГ вновь обратилась к теме иммиграции и при описании американского опыта даже использовала несколько устаревший термин «плавильный котел» (теперь более политкорректно говорить о «салате с одной заправкой»)⁵⁰. Один из активистов движения против антисемитизма Абрахэм Фоссман считает, что книги никого не могут обидеть, так как они написаны деликатно, с «правильной трактовкой стереотипов»⁵¹. Несколько сложнее было подобрать правильные внешние черты куклы, так как они не очевидны. В итоге было принято решение выпустить куклу с прядями чуть более светлого цвета – ведь не один только стереотипный темно-каштановый представляет всех еврейских иммигрантов. Создатели (и специально приглашенное рекламное агентство) очень хотели обойтись без изображения «обскуративных религиозных практик» и клишированных профессий: «Пусть девочка из штата Северная Дакота, блондинка, христианского вероисповедания, с удовольствием представляет, что она живет в нью-йоркской квартире иммигрантского квартала»⁵². Можно надеяться на успех – я неоднократно видела маленьких арабских девочек, покупающих персонажей Кит или Кирстен. Девочки выбирают кукол не только по признаку внешнего сходства, но и по другим соображениям, о чем немало говорят и американские родители: «Моя светленькая дочка хотела играть только с Кайей, она ей очень интересна»⁵³.

Иммигрантка первого поколения, Ребекка оказывается в ситуации выбора (вернее, выборов) – между освоением предлагаемых Америкой возможностей (согласно стереотипу, неограниченных) и данью важным семейным традициям, чье значение остается весьма высоким, несмотря на ассимиляцию. А еще она очень хочет скорее вырасти. Ребекка живет в квартире с родителями, сестрами, братом, бабушкой (Бабби – часто встречающееся обращение к бабушке на идише), дедушкой, ее семья соблюдает Шаббат (хотя для отца это не просто из-за работы – книги призваны обратить внимание на роль русско-еврейской иммиграции в становлении профсоюзного движения в США). Сама героиня мечтает стать актрисой (она тянется за дядюшкой – это отсылает к участию иммигрантов из России в становлении киноиндустрии в США), в то время как у ее семьи другие планы на нее, более скромные, предсказуемые и традиционные, – роль учительницы. В целом плоды трехлетних изысканий сотрудников этого проекта дали свои результаты – Ребекка кажется правдоподобной (хотя в книгу о ней закралась неизвестная «традиционная русская сказочная героиня Карина»). Главное открытие Ребекки – можно не отказываться от традиций (отношение к которым проникнуто глубоким уважением и трогательной привязанностью) и быть успешной и счастливой в качестве американки.

К Ребекке-кукле можно докупить деревянный сервант, маленький «самоварчик», входящий в набор для Шаббата. Сама Ребекка предстает в черной, с лентой шляпке, красном платье, с узнаваемой брошкой (а-ля Палех и т. д.) и шалью, похожей на павлово-посадский платок, в сапожках начала века (конечно, если бы так одевались все иммигранты в 1914 г., оснований для оптимизма было бы гораздо больше). Еще более яркими и праздничными выглядят платье и шляпка Ребекки, которые она надевает, собираясь в кино. Как и у других персонажей, у Ребекки есть пижама – белая, с оборками, и халат – голубой, восточного стиля (пижама для куклы – 24 доллара, для девочки – 39). Кровать с характерным белоснежным покрывалом и валиком существенно дороже – 118 долларов. Выразительный пример отношения к подобным предложениям можно найти среди комментариев на сайте АГ: «Я купила своей дочери пять кроватей Ребекки для всех ее кукол (других персонажей). Купим еще три».

Следующая героиня знакома и российскому зрителю, поскольку в видеопрокате демонстрировался широкоформатный

фильм «Кит Киттредж» (2007), посвященный девочке Кит (Kit Kittredge, 1934) из Цинциннати (штат Огайо) эпохи Великой депрессии. Основные перипетии, случившиеся с Кит в книгах, происходят и в фильме: любимый отец теряет работу и (как и многие его соотечественники) уезжает в поисках заработка, мама должна справляться с неизбежностью подселения жильцов (некоторые из них оказываются отъявленными мерзавцами). Но это все же лучше, чем то, случилось со знакомыми Кит, которые оказались выброшенными на улицу. Таким образом, социально-экономические условия жизни представлены без особых прикрас настолько, что весьма оберегавшая своих детей от жизненной правды respondentка (М., 38 лет) призналась: «Не знаю, что и делать – Санта Клаус подарил на Рождество Кит, но я не представляю, как можно объяснить всю ее историю ребенку, которому на тот момент минуло 10 лет». Кит, как и Эдди, одна из самых активных героинь цикла, поскольку ей приходится сталкиваться со взрослым миром и взрослыми проблемами в несколько большей степени, чем другим. И она предсказуемо достойно выходит из сложных ситуаций, мечтая в будущем радеть за справедливость и стать журналисткой. Таким образом, введен сознательный (в отличие от Барби) выбор профессии, по законам жанра и согласно требованиям сегодняшнего дня подчеркивающий широкие женские возможности. Для этого Кит-кукле, переодетой в ситцевое платье а-ля юный репортер, предлагается использовать специальный набор: перекидную записную книжку, перьевую ручку со специальной тряпочкой-промокашкой, игрушечный фотоаппарат в чехле и с коробочкой для пленки и даже сверток газет. В школьной парте может поместиться ее игрушечная печатная машинка. Историческая достоверность в целом соблюдена, хотя журналистика оставалась преимущественно мужской профессией, даже когда нехватка рабочей силы восполнялась женщинами, как это было перед очередным витком «одомашнивания» американок, который пришелся на послевоенные годы. Помешала уходу от одомашнивания Великая депрессия. Но профессиональная заинтересованность как таковая имела место. Следуя примеру Саманты, Кит защищает всех – и богатых, и обездоленных (тем более что последних незаслуженно обвиняют во всех бедах). Вполне закономерно, что ее любимая книга – «Приключения Робина Гуда». У Кит есть закадычная подружка Рути (Ruthie) – девочка (и кукла) из семьи банкира, которой удастся оказывать помощь окружающим, не

ущемляя их чувство гордости. Именно с ней Кит уединяется в типичном и любимом американскими детьми месте – деревянном домике, построенном на дереве (tree-house) (в игрушечном варианте домик встроен в игрушечный же дуб – и вся эта конструкция едва ли могла быть приобретена во времена героини, так как ее стоимость – 250 долларов).

Роль Кит в фильме исполнила уже заявившая о себе актриса Абигайл Брезлин (фильмы «Маленькая мисс Счастье» и «Остров Ним»). Привлекательность ее героини в том, что она скромна (что большая редкость для юных американок, ориентированных на самоутверждение и повышение самооценки, скромность – качество, нечасто встречающееся в американских книгах и фильмах), «с ней хочется дружить и легко представить себя на ее месте»⁵⁴. Фильм выиграл и от того, что при наличии очаровательных туалетов и розовощеких героинь он все же не слишком приторен, герои попадают в неоднозначные и даже конфликтные ситуации. Делается акцент на сотрудничестве и общине (community) – очень важной для американцев ценности. Спасает вера в то, что даже в тяжелое время происходит что-то хорошее.

Наконец, одна из трех кукол, с которых начинался бренд – Молли МакИнтайр (Molly McIntire, 1944) из маленького городка штата Иллинойс (т. е. совсем из глубинки), особенно хорошо известная мне, так как именно с этого персонажа началось мое собственное знакомство с феноменом АГ.

Моя тогда шестилетняя дочь заинтересовалась героиней военного времени, судя по всему, благодаря рассказам о военном детстве моей мамы, которая помнит начало Великой Отечественной войны 10-летней девочкой. Помимо собственно куклы (см. иллюстрацию) и комплекта книг, большое впечатление на дочь произвело и посещение специального музея, о чем будет сказано ниже.

Жизнь Молли в тот момент, с которого начинается ее история, уже полна перемен, так как ее отец, военный врач, отправляется в Англию, мама работает медсестрой в Красном кресте, никакой семейной рутины. Строгая экономия заставляет Молли есть ненавистную репу, выращенную в специальном *огороде победы* (Victory Garden). Все вокруг столь серьезно, что к веселому празднику Хэллоуин трудно найти костюм. Внешний вид самой Молли едва ли особенно пострадал от войны – она предстает в симпатичном темно-синем берете, свитере и юбочке, как и настоя-

щие знатоки моды, американские девочки-куклы носят хорошую, качественную и красивую обувь. Когда-то к Молли прилагалась школьная парта, скорее старомодная по сравнению с ярко-красной кроватью, а также еще один обязательный атрибут – сундук для туалетов, ведь их всегда выпускается много.

Конечно, борьба с озорным старшим братом на фоне исторических событий едва ли произведет впечатление на неамериканца. Однако здесь необходимо помнить о высокой степени дистанцированности американской детской литературы и культуры вообще от темы Второй мировой войны, за исключением Холокоста. Поэтому и подобное приближение к всемирной истории заслуживает внимания. Правда, мои патриотические чувства были задеты: упоминание о Советском Союзе встречается один раз, причем не в книгах, а в отдельном издании, посвященном той эпохе («Добро пожаловать в мир Молли»)⁵⁵.

В других книгах серии Молли помогает фронту (девочки вяжут одеяло и собирают металлолом – реальные примеры подобных ситуаций приведены в конце книги). Один из «уроков», который должны усвоить читательницы: «некоторые секреты лучше не скрывать, а рассказать». Другой: надо уметь адаптироваться к неизбежным и не зависящим от нас обстоятельствам. Зимой Молли очень переживает отсутствие отца на Рождество. Весной в качестве подарка на день рождения Молли к ним в дом приезжает девочка Эмили, эвакуированная из Англии. Гостеприимство Молли поначалу оставляет желать лучшего – к тому же Эмили селится в комнате Молли (вопрос, должна ли быть у ребенка своя комната, для многих американских семей сегодня остается открытым – и не всегда это напрямую связано собственно с наличием площади). Но Эмили становится важным персонажем цикла историй (лучшей подругой) и после выхода фильма⁵⁶ (обычный для АГ маркетинговый ход) появляется в виде куклы.

В конце концов папа возвращается с фронта как раз тогда, когда Молли должна танцевать в роли мисс Победы на школьном мероприятии. Жизненные уроки и важные выводы, с которыми Молли постоянно сталкивается и в историях, и в фильме, касаются умения жертвовать (пусть в очень небольших масштабах), ждать, ценить семью (несмотря на легко узнаваемые американскими зрителями ссоры, в данном случае со старшим братом), вносить свой вклад в общее дело. В какой-то степени книги посвящены преодолению и необходимости себя заставлять – так, Молли

очень не любит репетировать, но понимает, что иначе никак не получит возможности блеснуть в танце.

Общий посыл этой героини – значение собственной сопричастности серьезным событиям, сколь бы сложными они ни были. Как и другие персонажи АГ, Молли нередко ошибается, случайно или нарочно, не желая следовать известным ей правилам. Готовность признать свою неправоту и извлечь урок – важная составляющая рассказов про Молли. Их дидактический посыл лишен навязчивого морализаторства, что делает Молли более понятной и близкой юным читательницам.

Музейная программа, посвященная Молли, к сожалению, ныне прекратившая существование, была развернута на базе небольшого краеведческого музея, расположенного недалеко от города Портленд – крупнейшего города штата Мэн на севере восточного побережья США в местечке под названием Клубничный берег (Strawberry Banke)⁵⁷. В начале экскурсии дети оказывались в магазине тех времен и имели возможность приобрести товары по карточкам.

Затем они следовали в бомбоубежище, после этого из плотного белого фетра изготавливали повязки для медсестер на руку и на голову (потом эти повязки долгое время использовались для разнообразных игр), затем собирали вместе со взрослыми разобранный металлолом.

В конце трехчасового мероприятия, на которое нужно было записываться заранее, после торжественного шествия с собранным металлоломом всех ожидал пикник в честь Победы под тентом, расположенным рядом с огородом Победы.

При некой доморощенности и поверхностности дети получали весьма сильные впечатления. Несмотря на то что рацион Молли и ее сверстниц был, по американским меркам, ограничен, небольшая кулинарная книга (подобные выходили и во всех остальных сериях)⁵⁸ содержит настоящие рецепты того времени, полученные от читательниц, их мам и бабушек. В предисловии объясняется, что такое карточная система, рассказывается, как сдавали лишний жир (нужный для производства пороха), о широком использовании желатина, яиц (они не подлежали никаким ограничениям), о том, как добавляли томатный сок в выпечку, и т. д. После подробнейших рецептов, инструкций и красочных иллюстраций можно ознакомиться с идеями целых мероприятий, например, как провести праздник в стиле 1944 г. (предста-

вить себя секретным агентом или надеть патриотические цвета). В любом случае серьезная тема превращается в игру, оценить же, насколько соблюден баланс между развлечением и постижением серьезных исторических уроков, непросто, но все же ценность подобных программ кажется мне очевидной.

В 2007 г. была представлена новая героиня еще одной «эпохи перемен» – Джули (Julie Albright, 1974), «дитя цветов». Ее особенность заключается в том, что все ассоциации этой куклы со временем в основном поданы через аксессуары: колечки, которые предсказывают настроения, юбилейная 25-центовая монета, мохнатый коврик в форме ступни. Так или иначе, все это близко мамам девочек: «Мы возлагаем на куклу большие надежды и ожидания.... Она должна очень тесно связать девочек с их мамами... это станет новым золотым стандартом»⁵⁹. И пусть мамы скажут: «так и было». При этом: «Мы не занимаем никакой политической позиции. Наша задача – объяснить, что такое хорошо и что такое плохо... в соответствии с возрастом»⁶⁰. К счастью для компании, наряду со сложными для детского (да и взрослого) понимания сюжетами – войной во Вьетнаме, скандалом в Уотергейте, женским движением и резко изменившимися нормами и традициями семейной жизни – на этот исторический период пришлось одно ключевое, объединяющее с точки зрения патриотизма событие – 200-летие США, когда «страна залечивала раны и праздновала»⁶¹.

Джули и сама сталкивается с весьма злободневными проблемами и узнает, что лучший способ преодолеть трудности – изменить что-то вокруг себя или в себе самой. Ее родители разводятся, ей приходится переезжать в другой город, ей нелегко попасть в баскетбольную команду, где одни мальчики. Правда, жизнь Джули не лишается ощущения безопасности, в целом, по закону жанра АГ, «все в порядке». Лучшая подруга Джули – девочка китайского происхождения Айви Линг (Ivy Ling), что очень типично для Сан-Франциско. Пока она единственная героиня-кукла азиатского происхождения, и она решает свои проблемы – например, конфликт между занятиями гимнастикой и семейными нравами. Джули весьма деятельна, она не отстает от своих реальных старших сестер из американской жизни – тех, кто помнит 1970-е. Она приурочивает к весеннему экологическому празднику – Дню Земли – попытку спасти местных орлят. Подобные сюжеты не могут не вызвать воспоминания: «Мы с подругами маршем вошли в

офис директора школы с петицией, чтобы нам разрешили носить в школе брюки», – пишет одна из журналисток. «Мы были действительно невинными и неискушенными», – продолжает писательница, опубликовавшая отзыв на эту серию книг⁶².

«Американские девочки» и американские девочки сегодня

Приближение к современности вовсе не ограничивается образом Джулии, вот уже почти десять лет выпускается «Девочка года» (A Girl of the Year) – жизнеутверждающее название, звучащее почти как некий титул (и это, как будет сказано ниже, неспроста). Судя по всему, спрос на этих современных героинь растет – первая кукла была выпущена в 2001 г., вторая – в 2003, а дальше они появлялись ежегодно. Каждая «Девочка года» продается всего год (еще один маркетинговый трюк). Первый персонаж – Линдси Бергман (Lindsey Bergman) затронул некоторые поведенческие дилеммы. Девочка полна идей и готова отстаивать свои принципы, что нередко оканчивается большими проблемами. Очень аккуратно прозвучал вопрос этничности (Линдси – еврейка, но она не слишком почтительна к традициям, даже бросается клетками из мацы), что, правда, не осталось без внимания родителей, которые оценивают и самих персонажей, и книги – в общем, любую продукцию. Вторая девочка – Кэли Хопкинс (Kailey Hopkins) могла бы показаться совсем нереалистичной (она «всегда защищает то, во что верит» и – ни много ни мало – пытается спасти от застройки любимый пляж в Калифорнии), однако авторы специально отметили, что прототипом героини послужила юная американка. Персонаж 2005 г. – снова реверанс испаноязычным читателям – Марисоль Луна (Marisol Luna), девочка, сначала живущая в непростых (городских) условиях, где оставаться небезопасно – довольно смелый комментарий для маленьких читательниц, вызвавший недовольство испаноязычных американцев. Сюжет ее истории разворачивается вокруг переезда в более безопасный пригород (что типично для среднего класса) и невозможности продолжать занятия любимыми танцами. В конце книги – словарь не только испанских слов, но и балетных терминов. Марисоль рассуждает не по годам зрело, обожает родителей, но делает в их адрес замечания: «Мама иногда меня не слушает, когда читает

рецепты или говорит по телефону»⁶³. Обнаруживает незаурядное знание мира взрослых: «Меня назвали Марисоль в честь бабушки и, кажется, одной из папиных девушек до мамы»⁶⁴.

Родители героини 2006 г. – Джесс Макконнел (Jess Akiko McConnel) – археологи (мать – японского происхождения, отец – ирландского, что отражено в имени). Они на пять месяцев берут девочку в Белиз, лишая ее возможности общаться с братом и сестрой и переводя на домашнее обучение (последнее весьма распространено в США по самым разным причинам, поэтому обращение к подобной аудитории более чем понятно). Кстати, Джесс снискала комплименты читателей за динамичность и неординарность сюжета – «абсолютно обычная девочка в совершенно необычных обстоятельствах». Поскольку компания едва ли могла ориентировать всех девочек на то, чтобы они отправились в археологическую экспедицию, в том же году выходят издания и прилагающиеся к ним наборы, прославляющие фитнес.

Героиня 2007 г. Ники Флеминг (Nicki Fleming) занимается еще одним важным с точки зрения социализации американцев делом – волонтерством (она воспитывает собак-поводырей). Если исходить из официального заявления компании, то они не столько стремятся привить детям новые черты, сколько поддержать уже существующие тенденции, причем «на их пике»: «К 13 годам более 90% опрошенных в национальном масштабе девочек занимались волонтерской деятельностью примерно 14 раз в год, и почти все они утверждают, что волонтерство для них очень важно»⁶⁵. Волонтерская деятельность является одним из требований для поступления в желанное высшее учебное заведение. Современная девочка, как выяснила АГ, в основном исходя из комментариев и откликов своей аудитории, «занимается спортом, любит животных, на нее можно положиться, она чудовищно перегружена учебой и всем остальным и от этого испытывает стресс»⁶⁶. Компания начала обращать все больше внимания на эмоциональные проблемы девочек. Героиням предлагались необычные варианты решений конфликтов (например, уехать жить к тете) – однако мамы воспротивились. Поскольку мамы также являются целевой аудиторией, компания собирает фокус-группы, состоящие из девочек и мам.

Следующий, 2008 год был посвящен теме спорта и соревнования. Героиня вновь весьма типична – играющая в хоккей со старшими братьями, но мечтающая о фигурном катании Миа (Mia St.

Clair). И вновь ее история, как и другие (в этих сериях), рассказана от первого лица. Среди вопросов, которые решает героиня: помощь по дому, финансовое участие в оплате занятий, преданность спорту и умение показать хорошие результаты на соревнованиях. Последние – весьма тонкий момент в современной системе воспитания. С одной стороны, американская социализация в принципе основана на признании равных возможностей и равных достижений. С другой стороны, в спорте каждый достигает *своего* лучшего результата, и чем дальше, тем больше становится очевидно, что достижения у всех разные. Девять лет – как раз тот возраст, когда дети начинают осознавать некоторые противоречия существующего подхода. Как сказала одна американка, «Зачем мне говорили, что у меня *хорошо* получается кататься – ведь у меня тогда получалось *плохо!*» (А., 10 лет). В истории о Мие речь идет не только о внешней, физической, но и внутренней готовности к соревнованиям и духу конкуренции.

Но, пожалуй, самая сложная и наболевшая проблема детей и подростков – как личная, так и социальная – была взята в качестве основной темы АГ в 2009 г. Главная героиня Крисса (Chrissa Maxwell) оказывается в новой школе и испытывает все ужасы «детовщины» на себе, причем со стороны подруг, которые тоже были выпущены в виде кукол. Тема переезда – moving, как уже было отмечено, неизменно популярна в связи с высокой степенью географической мобильности в США. Проблема в том, что данный бабушкой в самом начале сюжета совет «Будь милой со всеми» не работает. Приходится «становиться сильной и настаивать на своем» (по названию фильма, который был выпущен на DVD в то же время, что и куклы, «Chrissa Stands Strong»). Как вести себя в подобных ситуациях школьной травли, подробно обсуждается (что очень типично для США последних лет) в брошюре и ее интернет-версии «Остановите буллинг» (еще один термин, встречающийся в российской литературе, для обозначения аналогичного явления). Эта совместная публикация АГ и общенационального проекта «Офелия» предназначена для педагогов⁶⁷. Основная миссия проекта – создание безопасного социального климата. В проекте затрагиваются проблемы кибербуллинга, особой изоционности девочек, которые ведут себя как «злые осы», и используемого ими специального языка жестов, неминуемой активизации «доносов» при попытках разрешить ситуацию, которые должны сойти на нет, и проч. Нужно учитывать, что в американском дет-

ском и школьном мире принято различать ябедничество и информирование: первое направлено на то, чтобы оговорить человека, второе – предотвратить беду или спасти ситуацию; естественно, что конкретные случаи нередко оказываются смешанными и сложными с этической точки зрения. Советы включают: варианты реакций (например, можно злиться, но нельзя быть саркастичной или угрожать), как можно более активно вести себя, если ты *наблюдаешь ситуацию со стороны (by-stander)*. В рамках этого проекта АГ (совместно со скаутами) тысячи девочек по стране участвовали в дне «Остановите буллинг» и пели специальную клятву: «Не молчать, настаивать на своей позиции, быть хорошей подругой». Если подобные благородные деяния не вызвали нареканий общественности, то фигуру Гвен, одной из подруг Криссы, раскритиковали консервативно настроенные журналисты. Гвен в течение некоторого времени была бездомной, и АГ обвинили в том, что она занимается «политической индоктринацией» и призывает детей симпатизировать бездомным. Компания настаивала на том, что преподносит ценные жизненные уроки. Известно также, что АГ занимается целенаправленным сбором средств для помощи бездомным⁶⁸.

Тема 2010 г. – снова спортивный образ жизни – кажется более позитивной. «Дети вообще играют еще на улице?» – задается риторическим вопросом компания АГ. В условиях пригородов, казалось бы, идеально подходящих для игры на улице, дети все больше времени проводят в домах, а это приводит не только к избыточному весу, но, по утверждениям специалистов, к дефициту внимания и даже депрессии. Энергичная светловолосая (избегаю слова «блондинка») Лэйни (Lanie Holland) мечтала бы проводить больше времени на воздухе, но ее семья (пример того, что семейные разногласия случаются) этого не любит. Помощь приходит со стороны тети, и Лэйни обнаруживает огромное количество интересных занятий у себя во дворе позади дома, где она может не только быть исследователем, но и просто *мечтать (daydream)* и *воображать разные ситуации (imagine)*. Лэйни сопровождают две книги, а также целая программа действий для девочек, обучающихся в третьем–пятом классах (8–11 лет). Лэйни едва ли может отправиться в небольшое путешествие самостоятельно, так как времена Тома Сойера давно прошли, и дети до 12 лет не могут находиться на улице без согласия или даже присмотра взрослых. Поэтому – пусть и слегка искусственно – но знакомство с дикой

природой происходит прямо рядом с домом, где можно найти много занятий: сажать цветы и растения, наблюдать за птицами (bird-watching – известное хобби в США и Великобритании), устроить кемпинг и даже домик для бабочек (и то и другое – узнаваемые увлечения детей и взрослых). К кукле прилагаются специальный наряд, палатка и даже гамак – «для теплых летних дней». На сей раз партнером компании АГ выступает знаменитый Фонд защиты дикой природы (National Wildlife Foundation).

Каждую неделю АГ получает тысячи писем от реальных девочек, являясь, таким образом, своего рода «трендсеттером» для пред-подростков и даже подростков. И тем, и другим (а также родителям) импонируют простые, аккуратно сформулированные советы: определи *свои* цели и стремись к ним, вместо того чтобы соперничать с кем-то; если есть проблемы с мамой – поговори с ней (мама вполне может быть подвергнута конструктивной критике). В 2007 и 2008 гг. компания также проводила конкурсы, присуждающие призы *Настоящим Девочкам Года* (Real Girl of the Year Award), в которых приняли участие тысячи девочек: среди победителей (2008 г.) – девятилетняя Белла, которая переехала на новое место из индейской резервации, начала участвовать в индейских этнокультурных мероприятиях (powwow) и обучать танцам и основам культуры других детей; 10-летняя Айслинг, участвовавшая в собачьих бегах на санках со своими собаками, которых она подбирает на улице (что для Америки очень большая редкость) или берет из приюта (при этом девочка подчеркивает, что ее интересуют не призы, а собаки); 13-летняя Келси, которая тренируется, надеясь участвовать в Параолимпийских играх, и вдохновляет на подобные занятия других⁶⁹. Годом раньше победительницами были 11-летняя Байли, реализовавшая проект оказания помощи и выражения признательности солдатам, которые помогали ее родному городку после урагана, 11-летняя Мэдисон – посол Американской ассоциации диабета, потратившая более 150 часов на информирование детей о диабете; 12-летняя Эллен, собравшая более девяти тысяч долларов на помощь бездомным⁷⁰. Помимо материального вознаграждения (по пять тысяч долларов) – но не самим девочкам (!), а их школе и делу, которым они занимаются, – девочки получают подарки в виде кукол, им организуют поездки в один из торговых центров, их могут упомянуть и в рекламной продукции компании.

В течение некоторого времени для девочек действовал Клуб АГ под девизом «Загляни в прошлое – узнавай прошлое ради

будущего». В американской культуре, где принято обращаться к истории в общественно-политическом, патриотическом смысле, подобный призыв являлся весьма впечатляющим для детской аудитории. В этом Клубе девочки получали членский билет (карточку), подписывались на новостные бюллетени. Интересно, что Клуб существовал параллельно с сайтом. Девочкам предлагалось создать свой местный клуб, собирать символические 25–50 центов или продавать то, что может быть изготовлено во время «заседаний», пользоваться специальным языком жестов и, конечно, собираться вместе. Среди возможных занятий (протоколируемых) – обмен карточками с изображением кукол, доклад о конкретном персонаже, создание собственной библиотеки для обмена книгами, простые задачи (уборка улиц, посещение домов престарелых – если, конечно, мамы или кто-то еще из взрослых будут помогать договариваться, отвозить и проч.). Самостоятельность и независимость членов клуба относительна, главное, чтобы они ощущали себя независимыми и принимающими решения. Два других образовательных момента – избрание руководящих лиц и голосование по разным поводам. Темы некоторых занятий были увязаны с историческими героинями, например, в случае с Фелисти: как сшить чепец или организовать вечер в салоне-гостиной и поиграть в шарады; как приготовить пирожные пtifуры из эпохи Саманты; или даже спеть религиозные песнопения, госпел, как во времена Эдди. Наконец, в справочнике для членов клуба содержится информация о дополнительной литературе (художественной и исторической), фильмах и достопримечательностях⁷¹. Предлагаемые сюжеты разнятся в сложности, выполнимости, некоторые явно рассчитаны на участие взрослых. Какие-то из них – скорее приближение, поверхностное знакомство. Зато сценарии дней рождения, по мнению моей респондентки, которая характеризовала себя, свою семью, даже мужа-психолога как преданных фанатов АГ, «очень хороши, доступны, симпатичны, дополняются некоторыми аксессуарами... тема же называлась “Тайна Кит”» (М., 43 года).

Проект и бренд АГ отражает существующую потребность в симпатичной, привлекательной ролевой модели для девочек и формирует ее проверенным коммерческим образом. Как и Барби, которая, по меткому наблюдению Л. Горалик, «везде следует вековым законам истории игрушек, не изобретая, но выискивая и приспособливая к запросам сегодняшнего рынка лучшие элемен-

ты традиции и самые удивительные новации прошлого»⁷², куклы АГ тоже обращаются к тем же знакомым истокам, начиная с самой идеи куклы как подруги, младшей сестры или дочки. Девочек не может не привлекать игра, построенная на фантазии и воображении – кстати, это прекрасно видно по многочисленным сайтам поклонниц. Кто-то из них снимает видео или создает презентации из фотографий куклы; кто-то (находясь на домашнем обучении) вместе с папой мастерит каток (!) для спортивных соревнований кукол, приурочивая это к Олимпийским играм; кто-то налаживает свое производство одежды и аксессуаров, которые в большом количестве продаются через Интернет (по более приемлемым ценам, чем у компании АГ).

Традиция кукольного дела действительно обновлена, хотя размер куклы, не говоря об их внешнем виде, очень напоминает всех тех фарфоровых – и не только – кукол, которые уже были упомянуты выше. Стоимость кукол АГ и невозможность приобретения в любом магазине добавляют ощущения особенности, ожидания (пока кукла будет доставлена по каталогу) или особого, памятного посещения специализированного магазина. Это кукла «не просто так». Есть попытки повторить бренд (например, куклы «Мое поколение» (My Generation) компании сети магазинов Таргет (Target) с прилагающимися к ним аксессуарами), однако их успех несравним.

Продолжая сопоставление АГ с Барби, следует отметить, что все главные героини АГ тоже подчеркнуто доброжелательны, они также весьма интересуются внешним видом, но совсем по-иному, по-девичьи. В каком-то смысле Маттел вполне допускает наличие некой анти-Барби, хотя и не позиционируя имидж АГ таким образом: куклы АГ – фундаментально иные, чем Барби (в отличие от Братц, которые являют собой скорее ее гротескную версию). Одежда, которая адресована не только куклам, но и самим девочкам (любимая для американцев практика), подчас модная, но с совсем иным акцентом. Отличается и логотипный цвет компании – темно-красный или сиреневый (т. е. точно *НЕ-розовый*).

Как и Барби, АГ регулярно получает в свой адрес ехидные замечания (в значительно большей степени от лиц мужского пола). Сравнивая этот феномен с очень популярным, но по-прежнему диковинным для самых старших поколений детским футболом (имеется в виду европейский футбол – *соссер* – для мальчиков и девочек), один из подобных критиков АГ вынужден был при-

знать: «Этот культ – все же меньшее зло, чем пресловутый девичий футбол... [хотя] девочки и их мамы порядком сходят с ума...» Мероприятия, организуемые в рамках бренда АГ (например, сбор денег на местную библиотеку – 30 тысяч долларов, причем с целевым назначением – просветительская деятельность в области истории и воспитания толерантности), фантастически успешны. Известные мне юные американки успешно сочетали с АГ занятия футболом и другим популярным хобби – балетом. Автор соглашается с распространенным мнением, что *американская девочка АГ* – «нравственная и цельная (wholesome), но без ощущения ретро»⁷³. То есть качества, ценимые в прошлом, оказываются востребованными и модными сегодня. Стоит ли добавлять, что АГ предлагает костюм для занятий кукол футболом, гимнастикой, фигурным катанием, боулингом и проч. Правда, дань «гендерному миру» – практически полное отсутствие первостепенных мужских персонажей: пока еще *лучшего друга*, мальчика, не было (хотя просто друзья, как и несносные братья и милые папы, в историях встречались). Кукла-мальчик очень маленького возраста – один из близнецов, но про него не придуманы истории. Кстати, на это обстоятельство обратила внимание, уже будучи подростком, одна из опрошенных мною поклонниц АГ (Э., 14 лет).

Можно предположить, что такое прочтение гендерной «политкорректности»⁷⁴ – не только дань истории с ее разделением мужской и женской сфер. В каком-то смысле оно отражает сохраняющееся деление мальчиков и девочек на свои сообщества в возрасте от 8 до 12⁷⁵ (до собственно подросткового периода) и борьбу между ними (особенно четко видно на примере Молли), а также продолжает американскую традицию клубов и объединений по гендерному признаку (самый известный прием, пожалуй, – скауты). Однако похоже, что появляется противоположная тенденция – Джули из 1970-х пытается попасть в спортивную команду с мальчиками, Миа играет с братьями в хоккей (и им это видится как вполне приемлемое занятие для сестры!). Компенсирует дисбаланс то, что многие героини АГ, согласно американской терминологии, tomboy, девочки-мальчики в плане поведения и предпочтений игр (Молли), а некоторые как бы превосходят мальчиков (Кит). Таким образом, при явном акценте на девичьем и девчачьем в целом, по своим личностным характеристикам персонажи АГ приемлемы с точки зрения так называемого феминизма различий⁷⁶.

Девочки, не увлекающиеся АГ, по-разному комментируют это явление, хотя откровенно презрительные замечания (которые я неоднократно слышала в адрес Барби, Братц или даже обычных пупсов) встречаются редко. Что же касается поклонниц, кто-то останавливается на одной-двух куклах (и не обязательно по финансовым причинам), кто-то их собирает, играет, потом, напомним, коллекционирует с не меньшим задором: «Некоторые дети рождаются со специальным геном для куклы»⁷⁷. Бывают примеры загадочного, с точки зрения родителей, отсутствия интереса: «Бабушка купила Абигейл куклу, она была уверена, что Абба станет увлекаться ею, ведь она так любит историю. Но этого не произошло, и я не знаю почему» (Д., 45 лет, о своей 11-летней дочери); «у Эллисон был только один пупс, а потом она вообще не играла в куклы – все как-то утихло само собой». Кто-то считает куклу «невыносимо *типичной* (*generic*)» (Т., 42 года).

У преданных сторонниц бывают периоды счастливого и беззаботного обладания или его ожидания, подпитываемые просмотром каталогов или сайтов и умилением очаровательностью (*cute*) и «забавностью-прикольностью» (*cool*) всей продукции. Игры с куклами проходят в одиночестве или совместно, как в историческом формате (например, очень популярны переезд, освоение западных земель, вообще перемещение), так и на совершенно не связанные с предлагаемыми образами темы: школа и больница, парикмахерская, ограбление и др., наконец, бесконечное переодевание кукол. Куклы становятся героинями полутеатрализованных представлений. Я слышала отзывы от девочек, что с этими куклами «хочется делать что-то, чего с другими не будешь». Более того, мне известны примеры многократного переименования (у куклы существовало первоначальное имя, а временно давались другие имена). Девочкам, очевидно, импонирует то, что «с этими куклами легко выстраиваешь отношения и легко привязываешься к ним (*easy to relate to*)» (А., 15 лет); «с ними очень легко ассоциировать себя (не так, как с Барби или Братц). А еще они не безупречны, как и настоящие люди, но “милые и невинные” (*cute and innocent*)... Важно то, что твоя кукла может делать то, что тебе в реальной жизни сложно или недоступно!»; «Ты можешь как бы контролировать ситуацию, например, в школе тебя мучают, а дома приходишь, забираешься в свой угол и говоришь ей (кукле), что делать» (Э., 14 лет). Учитывая реальную подоплеку ситуации с этой девочкой в школе, мне известную, остается только отметить силу воображения ребенка и привлекательность объекта.

Уже в более взрослом возрасте девочки пытаются анализировать весь бренд, отмечая некую клишированность образов и историй, с чем трудно поспорить – конечно, книги стереотипны в смысле сюжетов и приемов. Как сказала 14-летняя Эмили, давняя (хотя и умеренная) поклонница АГ: «Сюжеты похожи (кроме – добавляет Саша (15 лет) последней книги из серий – «Перемены в жизни...») – есть какая-то трудность, проблема, мы ее преодолеваем, и все хорошо». Но все же проблемы требуют неординарного решения (Саша). Эмили (сама ярко выраженная блондинка из небольшого городка в штате Мичиган) посетовала, что «в книгах мало разнообразия (diversity) – всего одна афроамериканка». Кстати, с куклой Лэйни 2010 г. в этом отношении приключилась целая история. Исходя из некой очередности образов, того факта, что автором книги о Лэйни является афроамериканка, написавшая много книг про сильных характером афроамериканок и африканок, а также вследствие победы президента Обамы на выборах, все ждали соответствующего персонажа. Но, напомним, Лэйни – выраженная блондинка. Наверное, этнорасовая специфика главных покупателей бренда оказалась приоритетной, и куклы АГ нередко соответствуют стереотипу WASP (White Anglo-Saxon Protestant), даже если в этом не признаются производители.

Девочки пытаются объяснить и коммерческий успех бренда: все сделано очень убедительно, так, что ребенку легко сказать: «мама, я просто не могу играть без (дополнительных аксессуаров. – М. З.) этого 300-долларового фургона или 22-долларового енота в мусорном баке (типичный житель американских пригородов)» (А., 15 лет). Отсюда и характерные отзывы взрослых, о которых я уже писала в начале статьи: «Конечно, очень дорого, но я не пожалел/а (и рад/а этому)»; «гарантированы долгие часы игры с высококачественной игрушкой/ками». Есть и другие, мать восьмилетней девочки призналась, что пока им удалось избежать сего приобретения, и она надеется, что удастся «продержаться»: «Уж слишком дорого стоят все аксессуары». «Прекрасная идея, очень хорошие книги, на самом деле помогают детям интересоваться историей – в них столько информации... Игра в куклы (как модель поведения мамы) очень позитивна, так что уж если озадачиться приобретением и потратиться – оно того стоит» (М., 43 года). «У меня нет дочерей, и вообще я не особенно много знаю девочек, которые играют в АГ, но бренд, конечно, знаю. Да, они очень дорогие, чрезмерно дорогие. Но и Лего безумно дорого. Образовательный

момент не для всех очевиден (есть же группы родителей, которые спокойно покупают пистолеты)... но вообще игра с куклами – полезное дело, способствует креативности, интерактивности. Учит социальным взаимоотношениям. Правда, некоторые родители уж совсем сходят с ума. А так – можно себя побаловать, да и в куклах как в игрушках ничего плохого нет»⁷⁸ (Дж., 44 года). Другой, более серьезный вопрос заключается в том, насколько девочки хотят выбрать и выбирают тот самый «исторический контент ...не слишком ли это поверхностно? Но продажи все растут. Да и какая прекрасная идея для подарков» (Б., 45 лет). Порой ответ несколько разочаровывает родителей: «Мы купили Лоре, когда она была маленькой, куклу Кирстен, похожую на нее, но почему-то она так и не заинтересовалась историями. А Грейс (младшая) всегда обожала мягкие игрушки. Это я играла в куклы до 16 лет...» (К., 47 лет).

Куклы АГ заметны и публичны, их берут с собой на улицу, в поездки, она становится своего рода «визитной карточкой», обретая знаковую функцию. Ее и называют «моя американская девочка» (My American Girl). Увидев где-то на улице или в аэропорту девочку с куклой АГ, можно часто услышать вопрос «Это первая?», или «Сколько у вас их всего?», или «Как вам удастся устоять?» и т. д. В этих ремарках могут быть заложены самые разные смыслы – от дежурного, хотя и доброжелательного, приветствия и признания факта еще чьего-то приобщения к известному феномену до искреннего недоумения, как это так удалось заморозить маленьких американок и их близких. К явлению АГ многие относятся равнодушно. Основная масса отзывов на сайте АГ исходит от родителей, вся продукция, включая книжную, оценивается по качеству, внешнему виду, стоимости, возрастному соответствию и образовательной ценности – и большинство отзывов положительные.

Конечно, создание образа (твоего alter ego из истории или образа знакомой и понятной современницы) может привлечь больше, чем просто кукла – как детей, так и взрослых. Все куклы образуют некое «сестринство, протягивающее друг другу руки через века»⁷⁹, другие важные символические значения АГ не менее привлекательны – нравственность, добропорядочность, патриотизм, ум и умение, любознательность. Сама миссия компании – создать «девочек с сильным характером» столь же бесспорна и безупречна, сколь и пространна и неопределенна. В чем-то это помогает обойти противоречия, содержащиеся в самом образе (или не заметить их) – неполиткорректную дороговизну всего, что связано

с проектом, сочетание «накрахмаленного традиционализма» со «смекалистым, ультрасовременным мультикультурализмом»⁸⁰, материализм, жажду приобретения, с одной стороны, и четкие образовательные устремления, интерес к истории и формирование ответственных, правильных, актуальных ролевых моделей – с другой. АГ всегда чиста и мила, возникает желание ассоциировать себя с ней. Стоимость кукол очень велика, зато утверждается высокое качество. Упаковать все в красивые коробки и успешно продать – большое искусство и плод кропотливой работы (не учат ли они еще одной добродетели – трудолюбию?). Кстати, героини АГ заняты всем понемногу в нужных пропорциях – играют, учатся, помогают по дому и другим людям, думают о будущем и готовятся к нему. В их мире царит оптимизм, добрая воля и простотой, но оправдывающий себя расчет – надейся на собственные силы. И исторические примеры всячески поддерживают эту атмосферу.

P.S. В 2011 г. АГ отпраздновала 25-летие, продолжая свои идеи эмоциональной связи куклы с ребенком. Пока нет ощущения того, что ее популярность падает. К 2012 г. в продаже появилась десятая «девочка года» – рыжеволосая McKenna (вслед за прошлогодней жительницей Гавайев и двумя историческими персонажами из Нового Орлеана). McKenna – 10-летняя гимнастка – еще не полностью освоила чтение, что нередко для современных американских четвероклассниц. Часть вырученных от ее продажи средств пойдет на поддержку общенациональной программы борьбы с неграмотностью.

¹ www.americangirl.com.

² К слову сказать, младший сын весьма терпимо, даже благосклонно отнесся к этому явлению, заметив, что «покупать не нужно, а истории слушать интересно», правда, мне кажется, что его пример – скорее исключение.

³ www.americangirl.com.

⁴ www.americandollsgirlslove.com. www.americangirlfan.com, www.dollslives.blogspot.com, www.raisingamericangirl.com, www.agplaythings.com

⁵ См., в частности: *Голубева Ю.О.* Кукла в координатах индивидуально-психологического и социально-культурного бытия. М., 2000, www.psf.grsu.by.

⁶ *Лотман Ю.М.* Куклы в системе культуры // Лотман Ю.М. Избр. сг.: В 3 т. Т. 1. Таллин, 1982. С. 377–380.

- ⁷ *Калверт К.* Дети в доме. Материальная культура раннего детства, 1600–1900. М., 2009. С. 76–77.
- ⁸ Весьма подробная информация о куклах, привезенных из Голландии, Франции, Англии и Испании, содержится в классическом исследовании: *Morse Earle A.* *Child Life in Colonial Days.* N.Y. Macmillan, 1899. P. 364–367.
- ⁹ Цит. по: *Калверт К.* Указ. соч. С. 171–172.
- ¹⁰ Там же. С. 120.
- ¹¹ Один из первых пупсов *bebe*, «улыбнувшихся» в 1873 г., был изобретен во Франции Леоном Казимиром Брю, с чьим именем связаны и другие технические новации, такие как кукла плачущая и пьющая молоко, кукла-гурман-сладкоежка и проч. (*Фаис О.Д., Золотухина М.В.* *Золотой век кукол // Куклы мира.* М., 2005. С. 83–84).
- ¹² *Калверт К.* Указ. соч. С. 172. Интересно, что в России ценность подобных кукол как образов для будущих матерей подвергалась большому сомнению (*Фаис О.Д., Золотухина М.В.* Указ. соч. С. 89–90).
- ¹³ Жюмо был автором двух других важных новаций – открывающихся глаз и особого скрепления суставов (*Фаис О.Д., Золотухина М.В.* Указ. соч. С. 85–86). Об этом периоде см. также: *Горалик Л.* Полая женщина. Мир Барби изнутри и снаружи. М., 2005. С. 33–35.
- ¹⁴ *Фаис О.Д., Золотухина М.В.* Указ. соч. С. 91.
- ¹⁵ *Золотухина М.В.* Новые времена – новые нравы // *Куклы мира.* С. 100–105.
- ¹⁶ *Горалик Л.* Полая женщина... С. 30. К сожалению, как и издание «Куклы мира», работа Л. Горалик не содержит справочного материала (сносок).
- ¹⁷ Там же. С. 64.
- ¹⁸ Там же. С. 139.
- ¹⁹ Там же. С. 98.
- ²⁰ Там же. С. 138–139.
- ²¹ Там же. С. 31.
- ²² Там же. С. 152–163.
- ²³ *Mintz S.* *Huck's Raft A History of American Childhood.* Cambridge; Mass., 2006. P. 338.
- ²⁴ *Ibid.* P. 347.
- ²⁵ *Ibid.* P. 341.
- ²⁶ *Scott A.O.* *A Girl's Life // The New York Times (NYT).* 2008. June 29. Здесь и далее цитирование приводится по сайту газеты.
- ²⁷ *Christian Science Monitor.* 2002. 1. May 6.
- ²⁸ *Mintz S.* *Op. cit.* P. 348.
- ²⁹ *Kinzer S.* *Dolls as Role Models. Neither Barbie nor Britney // NYT.* 2003. Nov. 6.

- ³⁰ Компания, называвшаяся Pleasant Company, в 1998 г. была приобретена Маттел и переименована в фирму Американская девочка – American Girl.
- ³¹ www.americangirl.com.
- ³² Потом были выпущены и мини-версии (около 12 см).
- ³³ www.americangirl.com.
- ³⁴ Ibid.
- ³⁵ Причем куклы-двойники выполняют функцию подражания обладательнице и отражения ее, т. е. двойничество воплощается в еще более непосредственном смысле, чем то, о чем пишет И.А. Морозов (Феномен куклы и проблема двойничества (в контексте идеологии антропоморфизма) // Живая кукла: Сб. ст. М., 2009).
- ³⁶ Kinzer S. Op. cit.
- ³⁷ Kinzer S. Op. cit.
- ³⁸ www.americangirl.com.
- ³⁹ Кстати, именно в связи с этим клуб Американская девочка упомянут Л. Горалик.
- ⁴⁰ Conservative Group Threaten to Boycott a Hit Doll Maker // The Associated Press. 2005. Oct. 16.
- ⁴¹ Надо отметить, что и в 1990-х годах Барби появлялась в исторических костюмах: Барби-пилигрим, Барби-патриот, Барби-пионер (т. е. первопроходец) в рамках серии «Американские истории» (American Stories), но они не стали сверхпопулярными.
- ⁴² Некоторые кукольные героини описываются недостаточно подробно. Это объясняется ограниченным форматом статьи, повторяемостью, если не клишированностью, многих моментов и, наконец, моим более детальным знакомством с некоторыми кукольными персонажами и меньшим – с другими.
- ⁴³ Cohen P. A Line of Dolls Enters the '70.s // NYT. 2007. Aug. 25.
- ⁴⁴ Wolitzer M. That 70's Girl. Children's Books // NYT. 2007. Nov. 11.
- ⁴⁵ Felicity: An American Girl Adventure (2005).
- ⁴⁶ Welcome to Felicity's World. 1774. Growing Up in Colonial America. The American Girls Collection. Pleasant Company Publications. 1999. Это и другие аналогичные издания созданы при весьма обстоятельном использовании источников и могут служить пособиями по истории детства, повседневности и проч.
- ⁴⁷ Samantha: An American Girl Holiday, который в 2004 г. был выпущен при поддержке известной актрисы Джулии Робертс.
- ⁴⁸ Graeber L. For Young Viewers; A Doll Comes to Life, But It's No Toy Story // The New York Times. 2004. Sept. 21.
- ⁴⁹ Tripp V. Nellie's Promise.

⁵⁰ Подразумевается изменение трактовки этнических процессов, протекающих в США. В конце XIX – начале XX в. превалировала идея, что США – это гигантский «плавильный котел», где иммигранты со всех концов света в конечном счете становятся «американцами», единым народом, в котором этнические и расовые отличия не значимы. Во второй половине XX в. в контексте мультикультуралистского подхода американское общество представляется как совокупность локальных этнических сообществ, сохранивших свою этническую идентичность, что передается в виде метафоры «миски с салатом», где все ингредиенты сохраняют свою неизменную сущность, составляя общую гармонию. – *Примеч. ред.*

⁵¹ American Girl Journey to the Lower East Side // NYT. 2009. May 22.

⁵² Ibid. С персонажем Ребекки, правда, произошел занятный казус – именно в момент выхода куклы нью-йоркская полиция тщетно пыталась задержать ее реальную тезку, обвиняемую в преступлении (NYT. 2009. June 1).

⁵³ Cox Gurdon M. Do Our Dolls Have to Look like Us? // The Wall Street Journal. 2001. Nov. 19.

⁵⁴ Scott A.O. Op. cit.

⁵⁵ Welcome to Molly's World. 1944. Pleasant Company Publications. 1999. Р. 3. В остальном этот альбом, как и другие, весьма содержателен и вполне может использоваться в качестве пособий по истории. К сожалению, их издание было прекращено.

⁵⁶ «Молли: американская девочка в тылу» (Molly: An American Girl on the Home Front, 2004).

⁵⁷ Подобные музейные программы существовали и для знакомства с другими героинями АГ.

⁵⁸ Molly's Cook Book. A Peek in Dining in the Past with Meals You Can Cook Today. American Girls Pastimes. 1994.

⁵⁹ Эти слова принадлежат директору по маркетингу компании Джулии Прохаске (Julie Prohaska) Cohan P. A Line of Dolls Enters the '70's.

⁶⁰ Ibid. Выше я уже писала о том, что АГ упрекали в попытке уйти от ответов на сложные вопросы или примитивизировать их.

⁶¹ Автор серии книг про Джули (и очень популярную среди девочек серию Judy Bloom) Меган МакДональд (Megan McDonald), которая использовала свой собственный опыт (и опыт своих четырех сестер), порой весьма колоритный: так, старшая сестра Джули «узнала», что можно завивать волосы, используя металлические банки из-под апельсинового сока...

⁶² Wolitzer M. That 70's Girl. Children's Books // NYT. 2007. Nov. 11.

⁶³ Soto G. Marisol. Pleasant Company Publications. Middleton, WI, 2005. P. 32.

⁶⁴ Ibid. P. 54.

⁶⁵ American Girl's New Girl of the Year Character Inspires Girls to Help Others. National Mother/Daughter Contest Seeks Real Girls with Caring and Helpful Spirits. Jan. 1. 2007; www.americangirl.com

⁶⁶ *Binley C.* The Selling of Nicki: Overscheduled Skier with a Cute Dog – in the «Brainstorm Room», American Girl Executives Concoct a Doll of The Year // *The Wall Street Journal*. Dec. 30. 2006.

⁶⁷ www.ophelia.org.

⁶⁸ www.americanigrl.com, www.homeaid.org

⁶⁹ American Girl Announces Winners of Real Girl of the Year Award. 2008. April 1. www.americangirl.com

⁷⁰ American Girl Announces Winners of Real Girl of the Year Award. 2007. June 4. www.americangirl.com

⁷¹ *The American Girls Club Handbook*.

⁷² *Гопалик Л.* Указ. соч. С. 47–48.

⁷³ *Genzlinger N.* Attack of the 18-inch Dolls // *NYT*. 2004. Dec. 12.

⁷⁴ Почти аналогично тому, как «производство кукол в Советском Союзе исходило из педагогических установок, согласно которым отношения между полами не могли быть сферой интересов детей среднего школьного возраста» (*Чередникова М.П.* Куклы в играх современных детей // *Живая кукла*. М., 2009. С. 141).

⁷⁵ Это характерно не только для США.

⁷⁶ Акцент делается не на равенстве-одинаковости женщин и мужчин, а на равноправии их очевидных различий (женственность), как и схожести многих черт (например, ум, смелость).

⁷⁷ *Slatalla M.* Online Shopper: 8-Year-Old Finds Her Inner Child // *NYT*. 2006. Sept. 7.

⁷⁸ «Игра с куклами – едва ли не самая продолжительная ролевая игра...» – открывает свою статью М.П.Чередникова (Указ. соч. С. 125).

⁷⁹ *Scott A.O.* Op. cit.

⁸⁰ Ibid.

Представления грузин о раннем детстве и народные традиции ухода за младенцем

Внешнему облику ребенка, его привлекательности, физическому совершенству в грузинской народной традиции придавалось большое значение. Внимание телесному облику ребенка начинали уделять еще с его пребывания в утробе матери, а в период младенчества на это было направлено особенно много усилий, поскольку внешность, как считалось, оказывает влияние на всю будущую жизнь новорожденного.

Основу этой статьи составляют литературные и архивные материалы, а также полевые данные, собранные автором в различных районах Грузии¹.

Правила, соблюдавшиеся женщиной в период беременности, должны были гарантировать рождение здорового ребенка, без нежелательных отклонений от нормы во внешнем облике. Так, ей не полагалось пить воду из бутылки – чтобы шея у новорожденного не оказалась слишком длинной, или из кувшина – чтобы он не родился толстогубым. Беременная не должна была ставить в церкви свечи – чтобы цвет лица новорожденного не отдавал желтизной. Соблюдали и пищевые запреты. Как сообщает И. Батонишвили, не разрешалось есть рыбью голову – чтобы у младенца рот не был бы «тонким и длинным»². В районах Западной Грузии запрещалось употреблять в пищу зайчатину – чтобы младенец не родился пучеглазым, фундук и грецкие орехи – чтобы он не был золотушным, куриные легкие – чтобы не был веснушчатым, острые приправы – чтобы не слезились глаза, кориандр – чтобы глаза негноились³.

Повсеместно беременной запрещалось не только есть, но и трогать печень и селезенку (*гвидзли, элента*) птиц и животных: по народному убеждению, если после этого она касалась рукой тела, на том же месте у будущего ребенка появлялись родимые пятна. Верили также, что если в день св. Георгия (23 апреля по старому

стилю) беременная приложит к какому-нибудь месту на теле лепесток любого цветка, то родит ребенка, у которого на соответствующем месте тела будет родинка в форме лепестка⁴.

Существовало представление, что особенности внешности новорожденного могли свидетельствовать о некоторых чертах его характера в будущем, о его судьбе. Так, если ребенок рождался с курчавыми волосами, считалось, что он, когда вырастет, будет живым человеком⁵.

Признаком недолгой жизни считали, если верхний зуб появлялся у ребенка первым. В этом случае о младенце говорили: «Он смотрит в землю». В противном случае, когда «зуб смотрел в небо», это воспринималось как хорошая примета. Если сын походил на мать – в этом видели счастливое предзнаменование, сходство с отцом предвещало несчастье.

Иногда по облику ребенка судили о том, что ему суждено особое, отличное от других людей будущее. Такими детьми считались родившиеся «в рубашке», а также «нацилиани» и «битао».

По народным представлениям, рождение «в рубашке» предвещало ребенку счастливую, удачливую жизнь. «Рубашку» сушили и тайно сохраняли в «чистом» месте, не говоря об этом никому из окружающих. Как и многие другие народы мира, грузины верили, что обладатель «рубашки» (груз. «перангиани»⁶) всегда будет оправдан на суде. В большинство районов Грузии это относили равным образом к мальчикам и к девочкам.

После свадьбы, как считалось, следовало отдать «рубашку» на хранение в церковь. В Хевсурети мать тайно, никому не говоря, прятала «рубашку» под газырями чохи ребенка или, вложив ее в ружейный патрон, отдавала ребенку, чтобы «перангиани» («особый», «избранный» ребенок. – *Примеч. ред.*) всегда носил его с собой. По представлениям хевсур, «рубашка» защищала от врага и вражеского оружия, помогала победить недруга. Хранить ее следовало до женитьбы, после чего потерять ее было уже не страшно. Если «в рубашке» рождалась девочка, в Хевсурети этому не придавали никакого значения и «рубашку» в этом случае не хранили⁷.

У грузин Хевсурети существовало также представление о том, что ребенок может родиться «битао»⁸ (когда все ребра у него соединены в сплошной костяной щит) или «нацилиани», т. е. «имеющим долю» (от груз. «нацили» – доля, часть). По народному убеждению, ребенок «битао» (сваны называли таких людей «буатл») должен был вырасти сильным, здоровым, мог совершить множес-

тво подвигов и не боялся врагов, так как вражеский кинжал не мог достать его сердца – оно было защищено костяным щитом. Когда «битао» умирал, тело его в земле, как считалось, не подвергалось разложению. Однако такие дети обычно умирали малолетними, вырастить их было очень трудно⁹.

От ребенка «нацилиани», по убеждению хевсур, при рождении исходил солнечный свет. Источником этого чудесного света была «нацили», находившаяся на спине, между лопатками. «Нацили» отличалась по цвету от тела и была размером с серебряную монету. Мать прилагала все усилия, чтобы никто, кроме нее, не увидел «нацили» – это грозило ребенку немедленной смертью. Поэтому с детства мать надевала на такого ребенка две рубашки, а позже предостерегала, чтобы никто не увидел его «доли». Такому человеку даже жениться было опасно, так как жена могла увидеть «нацили». По народным представлениям, «нацилиани» вырастал очень красивым, с чистой белоснежной кожей, спокойным, добрым человеком, от Бога ему было предписано любить людей, и люди любили его¹⁰.

Как и «битао», такого ребенка трудно было вырастить, ведь ему мог повредить не только каждый, увидевший «нацили», но и змеи. По представлениям хевсур, змея подползала к человеку во время сна, отнимала «нацили», и человек погибал. Поэтому «нацилиани» старался не ложиться спать вне дома, остерегаясь змей. Беременная хевсурка по этой же причине опасалась спать во дворе: если ребенку было суждено родиться «нацилиани», змея могла вползти ей в рот и похитить «нацили». Для защиты от змей носили витое серебряное кольцо, изображавшее свернувшуюся змею с глазом из голубого камня. Змеи не оставляли в покое «нацилиани» и после смерти: к могиле такого человека, как считалось, обязательно подползала змея и похищала «нацили»¹¹.

По мнению В.В. Бардавелидзе, «нацилиани» с самого рождения были наделены «долей» божества и являлись совладельцами «долей» солнечной богини Наны или лунного божества. Считалось, что некоторые из персонажей хевсурских народных преданий и мифов (Торгва, Пиркуши) были «нацилиани»¹².

По убеждению хевсур, только мальчики могли родиться «нацилиани» и «битао». Хевсуры называли детей, родившихся «нацилиани», «битао», «перангиани», – «иными», «другими» (груз. «схванаири»).

Одним из основных приемов воздействия на тело младенца было более или менее регулярное купание. Помимо рациональ-

ных моментов, купание сопровождалось также рядом магических приемов. Особенно много поверий и примет было связано с первым купанием.

Первый раз ребенка купали или в день рождения, или, нередко, на второй или третий день. В Картли и Кахети перед первым купанием принято было натирать или просто осыпать ребенка солью (иногда – солью, растворенной в вине), особенно в складках тела, за ушами, на шее, под мышками. Изредка к соли добавляли толченный корень марены (груз. «эндро») ¹³. По народным представлениям, это предохраняло кожу от опрелостей, к тому же, если новорожденного осыпали солью, он якобы вырастал более здоровым и был «более привлекателен лицом» ¹⁴. В таком состоянии ребенка оставляли от трех часов до трех суток – до купания ¹⁵.

Купали в большинстве случаев в теплой воде, но иногда и в холодной (в Джавахети, Хевсурети) – чтобы ребенок вырос «более крепкого телосложения» и легче переносил холод. В воду при первом купании иногда добавляли хлебную закваску (она должна была ускорить рост ребенка), красное вино. Вино якобы способствовало тому, чтобы ребенок вырос крепким и здоровым. Считалось также, что волосы будут кудрявыми, если новорожденному вымыть голову вином. В некоторых селах тело ребенка не натирали солью, но при первом купании в воду бросали горсть соли и марены ¹⁶.

Нередко в воду клали также серебряные или золотые монеты – чтобы ребенок был богатым. Например, бросая в воду золотую пятирублевую монету, говорили: «Сколько в ней копеек – пусть столько лет живет он счастливо».

Купание считали полезным для ребенка, поэтому при возможности старались делать это как можно чаще. Так, в Картли и Кахети ребенка до полугода купали ежедневно, исключая запретные дни, в первое время даже два раза в день, затем – через два-три дня.

В первые месяцы мыли просто теплой водой, мыла не употребляли, так как считалось, что от него появится сыпь. В Джавахети мыло не использовали до года – вместо этого в воде разводили яичный желток. В горных районах купали ребенка не так часто, например, в Пшави и Хевсурети – один-два раза в неделю, зато мать ежедневно смазывала тело ребенка топленым или сливочным маслом. Для умывания использовали грудное молоко ¹⁷.

Были дни, когда купание запрещалось. В большинстве районов таким днем считался тот день недели, когда ребенок родился. В случае нарушения запрета, по народному убеждению, у ребенка на голове появлялась перхоть. В Хевсурети мать в этот день не только не купала ребенка, но и не занималась никаким рукоделием, т. е. «праздновала» этот день в течение нескольких месяцев, а то и года после рождения ребенка. Младенца не купали также в понедельник, среду и пятницу, считавшиеся «дурными днями». Во многих районах запретным днем считалось и воскресенье: по народным представлениям, ребенок, которого искупали в этот день, не будет расти до следующего воскресенья¹⁸. Искупав ребенка, его трижды окунали головой в воду, приговаривая: «Медведь худой, а ты толстый!»

Большое внимание уделяли состоянию кожи младенца: следили за тем, чтобы в первые месяцы, когда он большую часть времени лежал в колыбели, не появилось бы опрелостей, ссадин и ранок в складках тела. У хевсур посыпали пораженные места пеплом, растертым со сливочным маслом, или толчеными углями, смазывали материнским молоком. В Картли, Кахети, Джавахети использовали в этом случае древесную труху, крахмал, свиное или козье сало, в Западной Грузии – смесь сушеных лекарственных трав с дегтем, червоточину липы или сосны¹⁹.

После отпадения пуповины примерно в течение трех недель (или до завершения сорокадневия после рождения) ребенку бинтовали ранку; чтобы она быстрее заживала, прикладывали к ней сажу (иногда смешав ее с ладаном), толченый орех с тестом, жеванный хлеб, жженный шелк, яичный желток с мукой, смазывали оливковым маслом, салом, дегтем.

При кровотечении на ранку клали толченый орех, присыпали ее пережаренной мукой, иногда солью, прикладывали сваренную в щелоке черную шерсть. Если ранка воспалялась, делали мазь из ладана и масла или же смесь из жареного грецкого ореха, сажи, деревянного масла и паутины, иногда прикладывали слегка нагретый свинцовый лист²⁰.

Если у новорожденного обнаруживался какой-либо физический недостаток, его по возможности старались сразу же исправить, пока кости ребенка были «мягкими» и легко поддавались внешнему влиянию. Так, в Пшави и Хевсурети мать, обнаружив, что у ребенка язычок прирос к нёбу, подрезала его, промывая ранку своим молоком; если на ноге или руке оказывался шестой па-

лец, его сразу же отрезали; если одна нога (или рука) оказывалась короче другой, то, массируя и «вытягивая» ее, пытались исправить и это²¹.

Во время купания производили «ровняние» членов, которое заключалось в «вытягивании конечностей, растирании спины и выпрямлении и вытягивании носа». Например, в Западной Грузии этот «массаж» происходил следующим образом: «после каждого купания по членам проводится рука бабки, давящая их сравнительно сильно, уши прижимаются к голове, пальцы рук сближаются, руки и ноги вытягиваются. И такой незамысловатый способ ровняния членов практикуется по всей Кутаисской губернии»²².

Из описаний следует, что черты лица ребенка стремились привести в соответствие с существовавшим в народе идеалом красоты: лобную кость немного придавливали, так как выпуклый лоб считался уродливым; большим и указательным пальцами мать выравнивала нос ребенка, чтобы он не был широким и «удлинился»; верхнюю и нижнюю челюсти также придавливали, чтобы они не выдавались вперед. Новорожденную девочку, кроме того, мать иногда румянила и белила, чтобы та впоследствии обладала хорошим цветом лица.

На физическое развитие ребенка, особенно в первый год жизни, существенное влияние оказывали традиции неподвижного пеленания, связанные с бытовавшей на Кавказе колыбелью.

В Грузии было известно несколько видов колыбелей. Повсеместно использовалась одна из них – *аквани* (в горных районах она называлась *акавани*). Колыбели того же типа были известны большинству народов Кавказа, Средней и Передней Азии. Кроме того, в некоторых местностях Грузии для укладывания новорожденного в первые дни или в первый месяц его жизни употребляли особые колыбели: в большинстве районов – различные разновидности *хочичи*, в Хевсурети – *корне*.

В Картли и Кахети хочичи представляла собой небольшую доску с круглой прорезью, укрепленную на двух поперечных подставках, закругленных снизу, чтобы хочичи можно было раскачивать. Корне плели из прутьев в виде неглубокой продолговатой корзины. Для всех видов аквани, а также для хочичи было характерно тугое неподвижное пеленание.

Первые дни после рождения ребенок лежал завернутый в пеленки, в постели около матери. На третий-четвертый день его,

запеленав, клали на хочичи, положив туда небольшой тюфячок, а чтобы он не упал оттуда, привязывали платком или куском ткани. Как показывают полевые материалы, в хочичи ребенок обычно лежал несколько недель или месяц – т. е. до того времени, пока мать не вставала с постели после *мелогинеоба* (так назывался период пребывания женщины в постели после родов). Однако в начале XX в. хочичи постепенно выходило из употребления, и нередко ребенок находился там всего несколько дней. В этом случае хочичи, как правило, приносила повитуха, а затем, переложив ребенка в аквани, вновь забирала его, таким образом, использование хочичи в определенной степени зависело от инициативы повитухи.

По народным представлениям, ребенка клали в хочичи для того, чтобы у него были ровные, красивые спина и плечи. К тому же, по сообщениям информантов, в первые дни новорожденного легче было укладывать в хочичи, а не в аквани. В горных районах Восточной Грузии, как отмечала В.В. Бардавелидзе, не только не знали этого вида колыбели, но даже само слово «хочичи» было там неизвестно²³.

В литературе сведений о хочичи мало. Видимо, в XIX в., а также в более раннее время использование хочичи было общим правилом для многих районов²⁴, о нем же упоминают и авторы XVIII в. – Давид Гурамишвили, Иоанн Батонишвили, Сулхан-Сабба Орбелиани. Последний определяет хочичи как «малое аквани». Термин «хочичи» встречается также в формулах проклятий, например: «Чтобы сгорело твое хочичи!», «Надо было уничтожить тебя еще в хочичи!», что указывает на связь хочичи с начальным этапом жизни человека.

Подобные «предварительные» люльки были широко распространены в Грузии (Картли, Кахети, Имерети, Гурия, Мегрелия, Аджария), а также в Абхазии под названиями *хочичи*, *хочечи*, *чи-чаби*, *чачаба*, *чоти*, *тепиа* и др. и обычно представляли собой небольшую дощечку (иногда, как в Картли и Кахети, эта доска имела подставки для раскачивания), или же их делали из коры липы или дуба, снятой с половины ствола. В Аджарии было известно хочичи и несколько иного вида, в котором ребенок находился два-три месяца: выдолбленный обрубок бревна, укрепленный на закругленных дощечках-подставках²⁵.

Возможно, первоначально применение хочичи было связано с периодом ритуальной «нечистоты» женщины и ребенка после

родов, и ее можно сопоставить с временной берестяной люлькой сибирских *кетов*, использовавшейся в аналогичной ситуации²⁶.

Грузинская колыбель (*аквани*, *картули аквани*) представляла собой деревянную кровать, передние и задние ножки которой для удобства раскачивания были поставлены на полукруглые дощечки (*сагогави*). Сверху ножки аквани соединялись двумя дугами (*ркали*, *гиркали*), к высшим точкам которых была прикреплена перекладина (*камара*, *хиди*). Низ колыбели плели из прутьев, иногда делали из досок.

В большинстве районов порядок укладывания в колыбель был следующим. В аквани клали тюфячок (*чалахеши*), набитый соломой или шерстью, покрывали его простынкой. Под плечи ребенку клали небольшую подушечку (*мхартбалиши*, *мхрис балиши*, *бечебис балиши*), чтобы голова была немного запрокинута назад, и шея, таким образом, не осталась бы короткой, что, по народным представлениям, считалось недостатком. По этой же причине под голову подушку обычно не клали.

Для пеленания брали две пеленки: одну клали поперек аквани под спину ребенка (*мхрис дзондзи*, *мхартсахвеви*) и обертывали ею верхнюю часть тела, вторую (*мухлис дзондзи*, *пехтсахвеви*) использовали для пеленания ног и нижней части тела. Затем небольшую подушечку клали на колени (*мухлис балиши*), иногда на вытянутые ручки тоже клали подушку (чтобы не терли свивальники), затем прикрывали ребенка легким одеялом и перевязывали на груди и на ногах двумя свивальниками (*артахи*) – широкими полосами из ситца или шелка, обычно на подкладке. Артахи с помощью палочек укреплялись на краю аквани, затем один-два раза их оборачивали вокруг колыбели, а ремни (*тасма*), которые имелись на другом конце свивальников, завязывались на верхней перекладине. Сверху ребенка покрывали теплым шерстяным одеялом, лицо обязательно закрывали покрывалом (*пиртсахурави*, *пирсанари*), чтобы свет не мешал спать. Кроме того, всю колыбель обычно закрывали ситцевым пологом.

В большинстве равнинных районов, а также в Хеви в аквани использовали деревянную трубочку (*шибаки*) для отвода мочи, которая проходила через тюфяк и простынку, имевшие специальные вырезы, и опускалась в горшок (*кватуши*, *кокоша*), стоявший под аквани. Шibaки были двух видов – с круглым окончанием (для мальчиков) и с овальным (для девочек). Верхнюю часть шibaки обычно покрывали воском, а чтобы трубка не на-

тирала кожу, края ее обертывали старыми тряпками, ватой. И шибаки, и горшок старались мыть чаще. В Джавахети был известен этот же тип аквани, но шибаки там не применялось: по мнению местных жителей, через отверстие шибаки проникал холодный воздух, и ребенок мог простудиться. Возможно, это имело реальное основание, поскольку климат в этом районе довольно суровый. Вместо этого здесь на специальную подстилку насыпали сухой земли, предварительно согрев ее, и клали на нее ребенка, завернутого в пеленки: земля впитывала нечистоты, и время от времени ее заменяли. Использование в колыбели земли для поддержания чистоты было характерно и для грузинского населения Цалки²⁷.

В горных районах было известно аквани несколько иного вида, чем на равнине, более простой конструкции: оно представляло собой продолговатый ящик, поперечные доски которого были длиннее продольных, сверху к ним прикреплялась перекладина (*камара*), снизу же они были слегка закруглены и служили для раскачивания колыбели, заменяя отсутствующие здесь специальные *сагогави*. Низ аквани обычно делали плетеным. Подобные колыбели были распространены во всех горных районах, с небольшими различиями в деталях (например, тушинская колыбель не имела *камара*).

В 1920-е годы В.В. Бардавелидзе зафиксировала в Мтиулетии еще более архаичный вид колыбели: в виде небольшого ящика, поперечные доски которого немного возвышались над продольными и соединялись перекладиной, однако никаких ножек колыбель не имела, и ее нельзя было раскачивать. Это аквани уже не использовалось, его хранили, как «старое мтиульское сокровище».

В Тушети, Пшави, Хевсурети в аквани стлали сначала солому, затем – войлок или пеленки из шерстяной ткани (*хэчани*, *хичони*). Так как шибаки в горных районах не употребляли, во всех этих подстилках делали вырезы, чтобы влага не скапливалась и свободно проходила через солому. В Мтиулетии в аквани стлали сначала солому или кору дерева, затем клали тюфяк из сена (*чалахеша*) и тонкий матрас из шерсти (*нали*), поверх этого – пеленки (*тклаеби*). Вырез (*сашарде*), имевшийся в тюфяке и матрасе, по краям выстилали листьями растений (камыша, бузины, конского щавеля), зимой вместо листьев использовали козью шерсть. Солому старались менять чаще, если такой возможности не было – просушивали ее на солнце и вновь постилали.

Ребенка пеленали в шерстяные пеленки, сверху накрывали одеялом или шкуркой козленка и перевязывали свивальниками (*артахы, гадасакрави, сакрава*). В Мтиулети и Хеви на колени под свивальники было принято класть продолговатые подушечки из шерсти (*мухлтбалиши*). Запеленать старались потуже, чтобы ребенок не смог пошевелиться и не «отпугивал сон». Подушку под голову обычно не клали и даже немного приминали матрас в головах – чтобы ребенок держал голову прямо.

Как уже отмечалось, в аквани ребенка клали, как правило, через несколько дней после рождения. Исключение составляла Хевсурети, где во время пребывания в *самрелло* (хижина, где женщина рожала в одиночестве) женщина клала ребенка в особую колыбель – *корне* – плетенную из веток невысокую корзину овальной формы. Корне плели из граба, лещины, кизила; делали это обычно сами женщины. В корне стелили солому и тряпки, перед укладыванием туда ребенка пеленали в *хичони* и туго перевязывали веревками (*дзабила*), сплетенными из толстых нитей. Это пеленание называлось *хичон-дзабилани*.

В аквани ребенок находился довольно длительное время – в равнинных районах обычно около года, в горных – до двух-трех лет. Конечно, ребенка, уже умевшего ходить, клали в колыбель лишь на время сна, тогда как первый год жизни он находился там почти все время. Месяцев до пяти ребенка вынимали из аквани зимой один-два раза, летом – два-три раза в день, каждый раз на 10–20 минут. Когда он уже умел сидеть, срок этот увеличивали. Кормили ребенка не вынимая из колыбели.

Пребывание в аквани, применявшееся там тугое пеленание считались весьма полезными для младенца и, по народным представлениям, способствовали формированию красивой фигуры и даже помогали исправлению физических недостатков – кривизны ног и т. п. Так, Ф. Ахвледиани, выступая против тех, кто называл эту колыбель варварской, отмечал, что он не наблюдал вреда от нее, напротив, «даже искривления костей исправляются в ней»²⁸. Картули аквани, имевшая шибакы, была особенно удобна, так как пеленки в ней не грязнились и ребенок, оставаясь сухим, спокойно спал. Не случайно грузины-горцы, переселившись на равнину, обычно заимствовали этот более совершенный вид колыбели.

Аквани создавало ряд важных удобств для матери, облегчало уход за детьми, женщина освобождалась от излишней стирки, от необходимости иметь много пеленок. Положительным было и то,

что часть времени в тот период, когда ребенок только учился ходить, он был изолирован от окружающего пространства: исключалась опасность, что он попадет в очаг или под ноги животным, упадет с высоты. Если ребенок был уложен в аквани по всем правилам, то при отсутствии времени достаточно было перепеленать его один раз в день. Колыбель была особенно удобна «для работающей женщины, которая иногда целые дни проводит в поле и не имеет времени следить за ребенком как должно»²⁹.

Ребенок, уложенный в аквани, не мешал женщине заниматься рукоделием: она могла ткать, вязать и одновременно с помощью привязанной к ноге веревки раскачивать колыбель. Колыбель была всегда готова к передвижению: идя на работу, женщина с помощью веревки закидывала аквани на спину и несла его. Колыбель устанавливали в тени; если не было деревьев, устраивали навес из войлока или другого подходящего материала. В горах колыбель привязывали к колышкам или ставили в углубление, чтобы она не перевернулась. Как отмечал Важа Пшавела, часто можно было видеть, как пшавка жнет где-нибудь на склоне горы, и там же в тени привязано аквани³⁰. Если работа находилась далеко от дома, женщина несла туда ребенка, положив его в *гуда* (кожаный мешок), а на месте сооружала «полевую люльку» (*савеле аквани*): натягивала между деревьями две веревки и, обтянув их тряпками, укладывала туда ребенка.

Сохранение в быту грузин традиционной колыбели было обусловлено ее удобством и приспособленностью к особенностям быта того времени. Однако воспитание детей в аквани имело и некоторые негативные стороны, на что неоднократно указывалось еще в печати конца XIX в.: долгая неподвижность ребенка, тугое пеленание и – как следствие этого – некоторая задержка физического развития, деформация, порой односторонняя, затылочных костей³¹. Так, антрополог А.П. Джавахов отмечал, что среди карталинцев, например, часто встречается скошенность затылка (20% в правую сторону, 8,6% в левую) как результат пребывания в аквани³². В советское время медики и антропологи также отмечали вредное воздействие традиционной колыбели на организм детей³³. Однако следует отметить, что в народе по мере возможности старались нейтрализовать подобное воздействие аквани: мать кормила ребенка попеременно с правой и с левой стороны колыбели, чтобы он не привыкал поворачиваться только вправо. Если замечали, что у младенца появилась такая привычка, а так-

же если затылок, как казалось, становился слишком плоским, под голову ему клали особую подушечку в виде круглого валика, набитого ватой, чтобы исправить этот недостаток. Когда у женщины было свободное время, она чаще вынимала ребенка из колыбели; когда он не спал, освобождала ему ручки, сняв один свивальник, и давала ему возможность двигаться.

В первое время новорожденного укладывали в колыбель голым, лишь через один-два месяца надевали рубашку из хлопчатобумажной ткани, с закрытым воротом и длинными рукавами. При первом надевании рубашки полагалось повязать ее поясом – чтобы человек «и на том свете был препоясан, и не рассыпал бы там цветов, которые окажутся у него за пазухой». В народе считалось, что человек, для которого это не было сделано, после смерти будет проклинать за то свою мать³⁴. Когда ребенок начинал ползать, ему шили стеганный на вате архалук, который не снимали даже летом. В Хевсурети, Пшави, Тушети новорожденному с первых же дней надевали шерстяную шапочку, носочки, только рубашку в первые год-два старались сшить из ситца, если могли его достать. Когда ребенку исполнялось год-два, ему шили одежду из мягкой шерсти (*квирти*). Если младенец родился зимой, то уже через два месяца ему шили шубку из шкуры козленка и надевали, вынимая ребенка из аквани³⁵.

В большинстве районов Грузии употребляли специальные повязки и головные уборы, использовавшиеся с целью изменения формы головы: они стягивали ее, делая лоб плоским, что считалось красивым. С первых же дней голову новорожденного туго повязывали косынкой (*хилабанди*), иногда ее сверху обвязывали полоской ткани. Спустя некоторое время надевали стеганную на вате шапочку, опускавшуюся сзади на спину. Такая шапочка плотно охватывала лоб, темя и затылок и держалась на голове с помощью узкой полосы ткани (*шубисакрава*), которую несколько раз обводили вокруг головы и, стянув потуже, завязывали. Дети носили ее примерно до года, поскольку, как считалось, это придавало голове более красивую форму. В Горийском уезде с той же целью применялось бинтование головы, особенно ее лобной части, с помощью повязки из хлопчатобумажной ткани длиной около 1,5 м и шириной до пяти см³⁶.

В годы младенчества одна из основных задач воспитания состояла в том, чтобы предохранить ребенка от заболеваний, а в случае болезни – обеспечить необходимое лечение. В Грузии было

известно множество рациональных и иррациональных приемов лечения болезней, угрожавших детям. В этой статье мы остановимся лишь на тех, которые имеют связь с традициями ухода за телом ребенка.

Если ребенок в аквани долго не засыпал, его окуривали различными веществами, якобы способными отпугнуть «нечистые силы», – порохом, сыром, сахаром. Помимо многочисленных амулетов, призванных защищать младенца от всевозможных злых духов, сглаза и т. п., с этой же целью использовали заговоренный уголь: им мазали лоб, щеки, ступни ног (особенно красивым детям), считая, что после этого «ведьма не приблизится, черт ничем не повредит».

При воспалении глаз младенца в Картли, Кахети использовали обычно для промываний материнское молоко или молоко женщины, родившей девочку, а также розовую воду или отвар пшеницы, в котором растворяли квасцы. В Западной Грузии, кроме употребления материнского молока, прибегали к следующим мерам: прикладывали к глазам тряпочку со взбитым яичным белком, мазали веки соком лекарственных трав с добавлением синьки, сырым желтком, делали примочки из мочи ребенка.

Были известны различные способы лечения плесневицы (молочницы): вытирали рот тряпочкой, смоченной в сахарной или в обычной холодной воде; осыпали полость рта квасцами или порошком, полученным в результате варки квасцов в уксусе до полного выпаривания последнего. В районах Западной Грузии смазывали рот новорожденному свежим ореховым маслом или вином³⁷.

Считалось, что состояние здоровья грудного ребенка во многом зависело от того, чем питалась кормившая его мать. В частности, в Имерети существовало множество связанных с этим запретов. Кормящей женщине полагалось питаться кукурузными лепешками, разбавленными водой или вином, и лишь изредка употреблять мясо. Если мать употребляла в пищу рыбу – у ребенка якобы появлялись лишай, перхоть наподобие рыбьей чешуи, если съедала яйцо – ребенок желтел, как яичный желток, и т. д. Когда женщина вставала с постели после родов, ее первым делом заставляли печь хлеб – чтобы лицо у ребенка «было чистым»³⁸.

По народным представлениям, часто плач младенца был вызван болями в животе. В этом случае в течение трех-четырех дней на живот ребенку клали разжеванные вместе хлеб и грецкие орехи. В качестве лекарства использовали также следующее: пуповину,

отпавшую у новорожденного, размачивали в воде или в материнском молоке и давали это ребенку пить. В Хевсурети в подобных обстоятельствах ребенку растирали живот аракой и чесночным соком³⁹.

Если у ребенка постоянно текла слюна, прибегали к такому средству: тайно похищали платок у крестного отца и им вытирали слюну ребенку⁴⁰.

Детей старались не застудить, так как вследствие этого, по народному убеждению, могли возникнуть разные недуги. При простуде ребенку растирали тело уксусом, водкой, натирали свиным или козым жиром. Если поднималась высокая температура, надевали смоченные в уксусе носки. Считалось, что косоглазие тоже возникало как результат простуды. Были известны следующие способы его лечения: в Картли ребенка опускали на несколько минут вниз головой в ларь с теплым хлебом, после чего клали в постель и тепло укутывали; в Хевсурети делали на голову ребенка компресс из теплой каши *хавици*: «Хавици снимет холод с темени и глаза выправятся»⁴¹.

Против золотухи, по данным середины XIX в., применяли такое «чрезвычайно верное» средство: ребенку брили голову, надевали холстинную ермолку, обмазанную смолой, а затем через две недели разом срывали ее с головы. Операция эта была довольно болезненна, но, как считалось, помогала росту волос, поэтому «деревенские матери бывают отчасти рады золотухе, чтобы только косы их дочерей были гуще и длиннее»⁴².

Для лечения чесотки (*элкуни*), кроме особого заговора, использовали также мазь из бальзамина (*мгзаврули ина*) и коровьего жира⁴³.

Чтобы не повредить правильному физическому развитию младенца, полагалось соблюдать ряд правил. Часть из них относилась к периоду сорокадневия, часть – к первому году жизни, к периоду пребывания ребенка в колыбели. Так, у грузин Аджарии в течение первых 40 дней не расчесывали ребенку волосы – чтобы зубы у него не были редкими; не подносили его к зеркалу – «лицо будет маленькое», «глаза будут косыми». В ряде районов детей не расчесывали до двух лет – чтобы волосы не были плохими и редкими.

В Кахети ребенку до года не давали в руки цветов – чтобы он не стал страдать худосочием (т. е. не стал бы сохнуть, как сорванные цветы). Не полагалось перешагивать через спящего ребенка

(а также через его одежду), так как вследствие этого он переставал расти. Верили также, что если маленького ребёнка ударить веником, он не вырастет. В колыбели младенца никогда не сажали, иначе он якобы мог остаться низкорослым. Пока ребенок находился в колыбели, мать не должна была его бить, даже слегка шлепать, так как, по народным представлениям, вместе с ней ему наносил удары и ангел, а его удар бывал так силен, что младенец мог умереть.

Считалось, что ребенка нельзя целовать в шею – из него выйдет капризный, обидчивый человек, в попу – будет лентяем, а также в подошву ноги – он не скоро научится ходить. Не полагалось целовать младенца, лежащего в колыбели, – это могло «спугнуть сон», а также позволять ему целоваться – иначе долго не начнет говорить⁴⁴.

Существовало представление, что если ребенок, начав говорить, произнес слово «камень», это свидетельствует о том, что у него уже «крепкая голова», окрепли кости черепа.

Согласно народным верованиям, первые состриженные волосы, ногти, отпавшая пуповина, т. е. части тела младенца, некогда составлявшие с ним единое целое, даже будучи отторгнутыми от него, продолжали сохранять связь с его дальнейшей судьбой. Манипуляции с ними, помещение их в то или иное место якобы могли оказать благотворное или же, напротив, вредоносное влияние на здоровье, самочувствие, характер ребенка, определить появление у него тех или иных склонностей и способностей, обусловить успешную учебу в школе, выбор профессии и т. д.

Отпавшую пуповину девочки предпочитали зарыть в землю у очага – чтобы она выросла хорошей хозяйкой и не любила ходить по чужим дворам. Если родители желали мальчику в будущем стать «ученым», богатым, приобрести какую-нибудь профессию, то его пуповину старались бросить в сторону учителя, врача, зажиточного человека. Отец ребенка, бывая в городе, подбрасывал пуповину к какому-нибудь понравившемуся ему дому – чтобы мальчик, когда вырастет, научился бы в городе ремеслу. Иногда пуповину мальчика хранили до поступления его в школу, а затем зашивали ему в школьную одежду – чтобы ребенок прилежно учился. Существовало представление, что «для снискания новорожденному всеобщей любви» полезно помещать пуповину там, где бывает многолюдно. Так, духанщик пуповину сына оставлял в духане, чтобы тот впоследствии, «пользуясь людской любовью», удачно вел торговлю. Зарывая пуповину на церковной паперти,

надеялись, что ребенок будет часто посещать храм и слушать церковные службы. Согласно народным представлениям, человека влекло в те места, где некогда была зарыта или брошена его пуповина (город, церковь, духан и т. п.).

С пуповиной было связано также следующее поверье: для предупреждения нежелательной беременности женщина носила пуповину «под бельем на желудке» столько лет, сколько лет она не хотела иметь детей⁴⁵.

Процедура первого обрезания ногтей младенца сопровождалась выполнением ряда правил и предписаний. В некоторых районах Грузии до года ребенку ногти не обрезали. В Абхазии, например, это объясняли тем, что в течение первого года это делают «ангелы». Полагалось, чтобы впервые ногти подстригал человек «умный», «ученый», владеющий каким-либо ремеслом, поскольку его способности якобы передавались ребенку. Иногда ногти обрезали ножом на серебряной монете – чтобы в будущем ребенку был обеспечен достаток. Ногти нельзя было бросать в грязное место, сжигать; их клали за пазуху ребенку, под его постель, в золу, которую выгребали из очага. Чтобы в дальнейшем ребенок хорошо учился, был способным к учению, ногти хранили в книге, бросали на школьный двор или в чернилницу. Ногти девочки клали в чонгури или в гитару – чтобы она научилась играть на музыкальных инструментах. В Хевсурети обрезанные ногти бросали за ворот надетой на ребенка одежды, и тот, кто их обрезал, говорил от имени ребенка: «Ты будешь обрезан, я же буду расти». В Джавахети считалось обязательным, чтобы ногти мальчику всегда обрезал отец – чтобы сын походил на него, а девочке – мать⁴⁶.

Общеизвестно, какое важное значение придавалось первой стрижке волос. В основе связанных с этим обычаев – представления о присущей им магической силе. У грузин первые волосы младенца именовались «утробные волосы» (*муцлис тма, намуцлави тма*). Считалось, что если ребенок увидит их – ему грозит участь стать обладателем «дурного глаза».

Как известно, первые волосы признавались «нечистыми» у многих народов Кавказа. Первую стрижку устраивали после завершения сорокадневия (Абхазия), после года (Имерети, Мегрелия) или в возрасте трех–пяти лет (Хевсурети); до этого волосы над глазами постоянно подравнивали, чтобы ребенок их не увидел.

Придавалось значение тому обстоятельству, кто производил первую стрижку, так как верили, что особенности внешности, а в

какой-то степени и участь этого человека повлияют на жизнь ребенка. Поэтому обычно это поручалось тому, у кого были живы родители, что должно было оградить ребенка от опасности осиротеть. Для девочки старались пригласить на эту роль женщину с густыми волосами, во время стрижки трижды повторяли: «Пусть вырастут твои волосы густыми и длинными». Хорошие волосы считались признаком красоты. Была известна такая пословица: «У счастливого хорошо растут волосы, у несчастливой – ногти». Иногда в связи с обетом (обычно его давали в случае смерти предыдущих детей или болезни ребенка) первый раз волосы обрезали у какого-нибудь святилища – в церкви, у священного дерева. У хевсур с первой стрижкой мальчика был связан особый ритуал, совершавшийся при участии родственников и односельчан в возрасте от трех до пяти лет (для девочек его не исполняли). По убеждению грузин Хевсурети, до пяти лет нельзя было «оголять голову» мальчикам; если стрижку производили ранее этого возраста – ребенку лишь выбривали на голове крест⁴⁷.

Первые волосы обычно сохраняли: их клали в навоз – «чтобы ребенок был полным», прятали под крышу, под черепицу. В Западной Грузии их нередко закапывали у молодого растущего дерева или, завернув в бумагу, привязывали к ветке: считалось, что если выбросить эти волосы, птицы соведут из них гнездо, и у ребенка будет постоянно болеть голова. Не позволялось сжигать эти волосы – вследствие этого они якобы переставали расти. Данный запрет относился не только к первым волосам. Например, считалось, что если женщина сожжет свои волосы – это повредит глазам ее матери. В Хевсурети мать сохраняла только волосы сыновей, впоследствии их клали с ней в могилу.

Даже краткий обзор грузинских народных традиций, связанных с периодом младенчества, с уходом за телом новорожденного, выявляет богатство и разнообразие существовавших приемов и правил обращения с телом ребенка. Многочисленные рациональные моменты, всегда присутствовавшие в этих традициях, сопровождались большим числом иррациональных представлений и верований. Значительный интерес вызывают как одни, так и другие: если первые показывают, как в течение веков происходило накопление эмпирического опыта и знаний в этой области, то вторые чрезвычайно любопытны тем, что в них отражено мировоззрение народа, его представления о мире и человеке в этом мире, о сложных взаимосвязях мира человека и окружающей природы.

Список сокращений

КСИЭ – Краткие сообщения Института этнографии, М.

ПИИЭ – Полевые исследования Института этнографии, М.

СМАЭ – Сборник Музея антропологии и этнографии, СПб.

СМОМПК – Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа, Тифлис.

ЭО – Этнографическое обозрение.

¹ Полевые материалы автора за 1979, 1980, 1983–1987 гг. хранятся в Архиве Института этнологии и антропологии РАН. В дальнейшем ссылки на полевой материал даваться не будут.

² *Батонишвили И.* Калмасоба: В 2 т. Тбилиси, 1936. Т. 1. С. 261 (на груз. яз.).

³ *Капанадзе Н.Л.* Грузинская народная система воспитания в прошлом и настоящем. Дисс. ... канд. ист. наук. Тбилиси, 1987. С. 22.

⁴ *Степанов И.* Приметы и поверья грузин Телавского уезда Тифлисской губ. // СМОМПК. Вып. 19. 1894. С. 91; *Макалатиа С.И.* Тушети. Тбилиси, 1933. С. 161 (на груз. яз.); *Машурко М.* Из области народной фантазии и быта Тифлисской и Кутаисской губерний // СМОМПК. Вып. 18. 1894. С. 305.

⁵ *Батонишвили И.* Указ. соч. С. 251.

⁶ «Перангниани» – от груз. «перанги» – рубашка. Кроме того, «рубашка» в отдельных районах Грузии имела различные названия: «бадура» – сетка, «пирсапари» – покрывало, «кудбеди» – счастливая шапка, «пирбаде» – вуаль. В Гурии и Абхазии она называлась также «карчхи»; «карчхиани» означало «счастливый».

⁷ *Макалатиа С.И.* Хевсурети. Тбилиси, 1940. С. 190; *Балиаури М.* Рождение и воспитание ребенка в Хевсурети (Архотская община) и связанные с этим пережитки суеверий // Архив отдела этнографии Грузии Ин-та истории и этнографии Грузии. Л. 228–229 (на груз. яз.).

⁸ В грузинских диалектах зафиксировано несколько значений этого слова: *битава* – целый, цельный – в ингилойском; *битао* – хороший, красивый – в мохевском; *битао* – лучшая часть мяса животного – в имеретинском; *битао* – человек, у которого ребра и грудина составляют единую кость – в пшавском. А.А. Глonti указывает на образование этих терминов от тур. *biteri* – однообразный, непрерывный. См.: *Глonti А.* Словарь грузинских народных говоров. Тбилиси, 1934. С. 73 (на груз. яз.).

- ⁹ *Бардавелидзе В.В.* Древнейшие религиозные верования и обрядовое графическое искусство грузинских племен. Тбилиси, 1957. С. 110.
- ¹⁰ *Балиаури М.* Рождение и воспитание ребенка... Л. 227.
- ¹¹ *Макалатиа С.И.* Хевсурети... С. 190.
- ¹² *Бардавелидзе В.В.* Указ. соч. С. 110.
- ¹³ Марену обычно использовали для получения красной краски. Например, перед Пасхой мареной красили яйца.
- ¹⁴ *Басхаров Г.И.* Письма из Тифлиса. СПб., 1881. С. 63.
- ¹⁵ Применение соли в этом случае было известно армянам, персам и другим народам Передней Азии; *Бунятов Г.* Домашнее воспитание у армян Эриванской губернии // ЭО. 1894. № 4. С. 164; *Марр С.М.* К изучению персидской свадьбы // СМАЭ. Т. IX. 1930. С. 207.
- ¹⁶ *Исакова.* Об уходе за новорожденным у различных народов Кавказа // Научные беседы врачей Закавказского пединститута. Вып. 4. Тифлис, 1889. С. 160, 168.
- ¹⁷ *Зедгинидзе Г.* Обычаи и обряды джавахов // Архив отдела этнографии Грузии Ин-та истории и этнографии Грузии. Л. 65 (на груз. яз.); *Тедорадзе Г.* Пять лет в Пшави и Хевсурети. Тбилиси, 1941. С. 46, 158.
- ¹⁸ *Батонишвили И.* Указ. соч. С. 259; *Безарашвили Ц.И.* Женская одежда в горных районах Восточной Грузии. Тбилиси, 1974. С. 18.
- ¹⁹ *Балиаури М.* Рождение и воспитание... Л. 125; *Исакова.* Об уходе за новорожденным... С. 186.
- ²⁰ О первом физическом воспитании детей в Тифлисе и Карталиннии // Кавказ. 1878. № 288.
- ²¹ *Тедорадзе Г.* Указ. соч. С. 45; *Балиаури М.* Рождение и воспитание... Л. 125.
- ²² *Исакова.* Указ. соч. С. 168.
- ²³ *Бардавелидзе В.В.* Ритуал, связанный с рождением ребенка, в горной Картли // Вестн. Музея Грузии. Т. 4. 1928. С. 239 (на груз. яз.).
- ²⁴ *Капанадзе Я.* Село Сачилаво // СМОМІІК. Вып. 27. 1900. С. 115; *Смирнова Я.С.* Воспитание ребенка у абхазов // КСИЭ. 1962. Вып. 36. С. 36; *Глонти А.А.* Словарь грузинских народных говоров; *Дзоценидзе К.С.* Верхнеимеретинский словарь. Тбилиси, 1974. С. 519 (на груз. яз.).
- ²⁵ *Джалабадзе Г.В.* Немного о грузинском аквани // Пиримзе. 1970. № 1–2. С. 5 (на груз. яз.); *Пантюхов И.И.* Ахалкалакский уезд. Тифлис, 1892. С. 48; *Волкова Н.Г.* Рехцы // ПИИЭ. 1978. М., 1980. С. 160.
- ²⁶ См.: *Алексеев Е.А.* Ребенок и детство в культуре кетов // Традиц. воспитание детей у народов Сибири. Л., 1988. С. 13.
- ²⁷ *Мачавариани Е.Д.* Воспитание ребенка в Мтиулети // Вестн. Музея Грузии. Т. XIX А–XXI В. 1957. С. 251 (на груз. яз.); Материалы к истории

- кустарного производства и мелкого ремесла в Грузии. Т. 1. Тбилиси, 1976. С. 437 (на груз. яз.); *Макалатиа С.И.* Тупшети... С. 162.
- ²⁸ *Ахведиани Ф.* Население Кахетии. Тифлис, 1909. С. 46.
- ²⁹ *Исакова.* Уход за новорожденным... С. 174.
- ³⁰ *Важа Пшавела.* Пшавы // Важа Пшавела. Полн. собр. соч.: В 10 т. Тбилиси, 1964. Т. 9. С. 351 (на груз. яз.).
- ³¹ Судьба наших детей // Квали. 1893. № 8. С. 11 (на груз. яз.).
- ³² *Джавахов А.Н.* К антропологии Грузии. Карталинцы // Рус. Антрополог. журнал. 1905. № 3–4. С. 16.
- ³³ *Рохлин М.Н.* Влияние грузинской колыбели на физическое развитие грудных детей. Тифлис, 1929; *Чачава К.В., Пагава И.К. и др.* Письмо в редакцию // Пиримзе. 1969. № 4 (на груз. яз.); *Рычков Ю.Г.* О деформации головы в связи с обычаями ухода за детьми // КСИЭ. Вып. 27. 1957. С. 82.
- ³⁴ *Машурко М.* Из области народной фантазии... С. 308.
- ³⁵ *Балиаури М.* Рождение и воспитание... Л. 121, 159; *Тедорадзе Г.* Пять лет... С. 159; *Утургаидзе Г.* Тушинский диалект грузинского языка. Тбилиси, 1960. С. 94 (на груз. яз.).
- ³⁶ *Джавахов А.Н.* К антропологии Грузии. С. 16; *Покровский Е.А.* Физическое воспитание детей у разных народов, преимущественно России. М., 1884. С. 120, 154–155.
- ³⁷ *Исакова.* Уход за новорожденным. С. 186.
- ³⁸ Несколько слов о имеретинских хромым женщинам и главной причине их недуга // Дрозба. 1869. № 50 (на груз. яз.).
- ³⁹ *Балиаури М.* Рождение и воспитание... Л. 128–129.
- ⁴⁰ Разные суеверия и предания // Мцкемси. 1885. № 23. С. 7 (на груз. яз.).
- ⁴¹ О первом физическом воспитании...; *Балиаури М.* Рождение и воспитание... Л. 126.
- ⁴² *И. Сл.* Простонародные лекарства грузин // Кавказ. 1851. № 9.
- ⁴³ *Глехи И.Д.* Суеверия нашего народа // Дрозба. 1882. № 265 (на груз. яз.).
- ⁴⁴ *Степанов И.* Приметы и поверья... С. 82, 84, 67, 102; *Машурко М.* Из области народной фантазии... С. 308.
- ⁴⁵ *Хускивадзе Ф.* Местечко Квирилы // СМОМПК. Вып. 19. 1894. С. 179; *Джапаридзе Г.* Народные праздники, обычаи и поверья рачинцев // Там же. Вып. 21. 1896. С. 139; *Машурко М.* Из области народной фантазии... С. 310.
- ⁴⁶ *Зедгинидзе Г.* Джавахети. Рождение и воспитание ребенка // Архив отдела этнографии Ин-та истории и этнографии Грузии. Л. 28 (на груз. яз.); *Балиаури М.* Рождение и воспитание... Л. 178.
- ⁴⁷ См.: *Соловьева Л.Т.* Обычаи и обряды первых лет жизни ребенка у грузин Хевсурети в конце XIX – начале XX в. // Сов. этнография. 1982. № 4.

Формирование тела младенца в современных медицинских и альтернативных оздоровительных практиках

В настоящее время мы наблюдаем своего рода «открытие младенчества» в рамках самых различных научных парадигм: психофизиологии, психологии и этнографии детства, медицинской антропологии, феноменологии тела. В повседневной культуре интерес родителей к различным методикам раннего развития, альтернативным оздоровительным практикам приводит к конфликту семьи с медицинскими и образовательными институтами. Новорожденный, младенец перестает быть объектом только медицинского контроля, более того – он уже не просто объект рутинных процедур по уходу и вскармливанию: отношение к ребенку как индивиду постепенно отодвигается к более ранним срокам его появления на свет и даже к периоду внутриутробного развития.

В отличие от интереса к перинатальным культурам в 30-е годы прошлого века, заданного идеологией психоанализа и реализовавшегося в исследованиях направления Культура-и-Личность, сейчас нет единого вектора исследований младенчества. Для этнографов множественность перинатальных культур означает возможность сохранения этнической идентичности. Для медицинских антропологов изучение традиционных практик ухода за младенцами является одним из важных направлений борьбы с «биовластью», возможностью критики медикализации детства, осуществляемого в соответствии с доминирующими в современной культуре представлениями о человеке, телесности, здоровье и болезни. В рамках исследовательской парадигмы феноменологии телесности попытка представить тело в качестве социокультурного конструкта вызвала интерес к самому процессу его формирования, конструирования, происходящему в младенчестве. Таким образом, младенчество все в большей степени начинает осмысляться как область широких междисциплинарных исследований.

И хотя пока исследования в области телесности не стали предметом серьезной научной рефлексии и находятся в маргинальном пространстве, в последнее время нельзя не заметить значительный подъем интереса к «историко-культурным модификациям телесного бытия человека», их взаимосвязи с современными общественными процессами, с тенденциями общекультурного и специфически субкультурного толка.

Выход во Франции книги «Уход в ритуалах детства» («Du soin au rite dans l'enfance») стал ярким свидетельством нового интереса к практикам ухода за младенцами. Эта коллективная работа представляет собой серию локальных исследований в различных традиционных культурах: на о. Реюньон, Мадагаскаре, в Боливии, Кот Д'Ивуаре, Буркина Фасо, Гвинее-Бисау, Сенегале, Таиланде и др.¹ В первой части сборника – «Формирование тела младенца» – представлены статьи о рутинных практиках ежедневного туалета младенцев, массаже, пеленании и т. д. Новаторство работы заключается не только в новом подходе к изучению младенчества, но и в самой форме исследования, во взаимодополнении текста и образа: к книге прилагается диск с фильмами, иллюстрирующими описанные в статьях ритуалы ухода за детьми.

Этнографические исследования проводились в соответствии с общей концепцией сборника, состоящей, по мнению авторов, в демонстрации множественности перинатальных культур, отражающих существование различных ценностных систем. Было отмечено, что педиатрия сформировалась в Европе к концу XVIII в. вследствие критики и запрета народных практик, и медикализация детства была оправдана профилактикой распространения инфекционных заболеваний. С точки зрения официальной медицины, опирающейся на биологию, существующие народные практики ухода за детьми абсолютно иррациональны и являются следствием невежества. В настоящее время мы наблюдаем противоположный процесс: стремительный рост интереса к альтернативным оздоровительным практикам и концепциям здоровья вследствие глубокого общественного недовольства официальной медициной, в частности в области родовспоможения и педиатрии. Этнографы, проводя исследования в области традиционных перинатальных культур, народного целительства, выполняют актуальный социальный заказ. Эти исследования, в свою очередь, активно используются лидерами альтернативных групп и движений за здоровый образ жизни.

Несмотря на то что современное общество представляет собой чрезвычайно сложное сочетание разнообразных социокультурных моделей и субкультур, можно говорить о существовании двух принципиальных подходов к здоровью и телесности и, соответственно, о двух образах младенчества: «официальном», основанном на биомедицинской модели, и «альтернативном», апеллирующем к нетрадиционным целительским практикам.

Официальный подход, сформированный советской педиатрией, предполагал тотальную медикализацию младенчества. Все стороны жизни младенца являлись прерогативой врачей: питание, физическое и психическое развитие, формирование иммунитета, ежедневный туалет, обязательное тугое пеленание и т. д. В значительной степени этот подход сохраняется по сей день в практике врачей-педиатров, особенно в форме медицинского патронажа детей первого года жизни.

Для этого подхода характерно полное игнорирование индивидуальных особенностей младенцев, рекомендации предлагаются одни на всех. Считается, что совершенно необходимо строгое соблюдение режима, особенно часов кормления. Специалистами была составлена специальная табличка – расписание кормлений ребенка: шесть-семь раз в сутки с обязательным ночным перерывом в шесть часов. Полагали, что нарушение режима может привести к серьезным проблемам со здоровьем, чему давалось научное обоснование: «Рациональный режим – основа правильной организации жизни ребенка. Для того чтобы головной мозг сумел успешно справиться с огромной умственной работой, следует создать оптимальный режим, который характеризуется рациональным чередованием физических упражнений, умственных нагрузок, сна, бодрствования, развлечений и проч.»².

По поводу двигательной активности младенцев говорились лишь общие фразы о ее неоспоримой пользе: «оказывает тонизирующее воздействие на центральную нервную систему», обеспечивает условия для повышения обмена веществ, способствует росту организма³. Зато приводилась подробная информация о том, какие движения осваивает ребенок в первые месяцы: когда начинает удерживать голову, когда появляется осознанная улыбка, – таким образом, можно было отслеживать, насколько успешно и планомерно протекает его физическое развитие.

Ребенок, даже вышедший из младенческого возраста, в принципе воспринимался как объект применения воспитательных

практик, направленных на развитие условных рефлексов. Большое значение придавалось формированию «динамического стереотипа» по Павлову: «Ребенок, приучившийся при строгом соблюдении режима всегда в одно и то же время вставать, стелить постель, умываться и т. д., делает это охотно, быстро, легко, не нуждаясь в дополнительных объяснениях и напоминаниях. Например, достаточно сказать “сейчас пойдем гулять!”, как дети сами без напоминания заканчивают игры, убирают игрушки, бегут в туалет, а затем начинают одеваться»⁴.

В рамках официального образа младенчества доминирующую роль играло авторитетное знание врачей, поэтому не предполагалось никакой подготовки родителей к уходу за младенцем: вся доступная им информация ограничивалась стендами в поликлиниках и советами врачей. Пособия для родителей по уходу за детьми в Советском Союзе практически отсутствовали.

В связи с этим большой резонанс получили публикации в журнале «Здоровье» за 1971 г. ряда статей под рубрикой «Лекторий для родителей», подготовленные Институтом педиатрии РАМН. Статьи последовательно посвящались каждому месяцу жизни ребенка до года. Родителям предлагалось принять следующую декларацию:

- вы будете твердо придерживаться режима дня; именно режим – самая первая и самая надежная мера воспитания характера;
- ваш малыш будет кормиться только в установленные часы и ни в коем случае не получит материнской груди ночью – это одна из важнейших гарантий нормального пищеварения и хорошего аппетита;

- вы никогда не будете его укачивать – укачивание делает ребенка капризным и требовательным;

- вы категорически отвергаете пустышку – она может способствовать заносу инфекции и формированию неправильного прикуса⁵.

Обращает на себя внимание описание туалета младенца как чрезвычайно сложной технической процедуры, малейший сбой в выполнении которой может привести к негативным последствиям. Ежедневное купание ребенка становилось настолько трудоемким процессом, что мать была просто не в состоянии выполнить его самостоятельно, ей был необходим помощник: пользоваться только кипяченой водой, добавляя раствор марганцовокислого калия; температура комнаты строго 22 градуса, температура воды

строго 37 градусов, измерять температуру можно только термометром, хранимым в специальном чистом мешочке; опускать ребенка в воду надо постепенно, держа на полусогнутой руке, мыть ребенка аккуратно, чтобы мыло не попало в глаза; обливать из кувшина заранее приготовленной водой, температура которой на один градус меньше, чем в ванной.

Младенец воспринимался как существо, постоянно находящееся в опасности, поэтому любые контакты с окружающим миром необходимо было сводить к минимуму: «Пока еще ребенок так мал, не спешите приглашать к себе гостей, сами ни в коем случае не ходите с ним в людные места, избегайте поездок на транспорте. Единственный обязательный “выход в свет” для малыша – это ежемесячные посещения поликлиники. Там его взвесят, измерят, осмотрят, дадут необходимые советы»⁶. Чрезвычайные меры предосторожности нужно было предпринимать при совершении прогулки: «Когда ребенку исполнится 2–3 недели, можно пойти на пятиминутную прогулку, при условии, что погода не очень холодная (не ниже 10 градусов). С каждым днем прогулки станут более длительными, и к концу месяца вы будете гулять три раза в день по 20–30 минут»⁷. Массаж, гимнастика и закаливание, в принципе, входили в обязательный набор оздоровительных процедур, но с такими ограничениями по времени, количеству и разнообразию движений, что становились практически бессмысленными. На начальном этапе каждое движение предписывалось выполнять лишь по одному разу; через пять-семь дней, когда ребенок привыкнет к этой процедуре, их повторяют по два раза, затем по три-четыре. Максимально допустимая длительность массажа была ограничена 10 минутами. Принятие воздушных ванн могло длиться одну-две минуты, постепенно увеличиваясь также до 10 минут. Представление о ребенке как о сложном устройстве, объединении множества функциональных систем воплотилось в разработке графиков психомоторного развития детей первого года жизни, включающих движение в горизонтальном положении, сидение, хватание, стояние, ходьбу, развитие зрительного анализатора, развитие слухового аппарата, развитие речи. При этом каждое из направлений развития механически разбивалось на энное количество позиций. Так, например, «движение в горизонтальном положении» состояло из последовательной цепочки навыков: попытка удержать голову в горизонтальном положении лежа на животе; непродолжительное удерживание головы в положении лежа

на животе; длительное удерживание головы в положении лежа на животе; удерживание головы с упором на предплечья; то же с упором на кисти; попытка поворотов на бок; повороты на бок; повороты на живот; поднимание плечевого пояса в положении лежа на животе; повороты на спину из положения лежа на животе; попытка к ползанию; ползание на животе; ползание на четвереньках; залезание на предмет⁸.

Таким образом, очевидно, что в рамках медицинского подхода практиковалось, с одной стороны, механистическое отношение к младенцу как к сложной машине, которую можно доверить только квалифицированному специалисту. С другой стороны, младенец воспринимался как «недоделанное существо», которое постоянно находится в опасности и чье тело нужно сотворить в процессе кормления, ухода и вакцинирования от инфекционных заболеваний. Педиатры, утверждая, что новорожденный ничего не понимает, плохо видит, плохо слышит, улыбается рефлекторно, лишали родителей возможности принять творческое участие в развитии младенца: от них требовалось лишь неукоснительное следование инструкциям.

В современном обществе существуют разнообразные субкультуры, многие из которых объединены альтернативным официальной медицине представлением о том, что такое здоровье и как следует его сохранять. Их объединяют общие идеи: домашние роды, раннее обучение плаванию, длительное грудное вскармливание, беби-йога, полный отказ от прививок, радикальные методы закаливания, отсутствие пеленания, а часто – любой одежды.

В основе рассматриваемого образа младенчества лежит альтернативная концепция здоровья, утверждающая, что здоровье является естественным для человека состоянием и проистекает из всеобщей мировой гармонии. Человек, по данной концепции, рождается абсолютно здоровым, полным сил и готовым к сопротивлению любым повреждающим факторам. Он может существовать в своей физической оболочке столько времени, сколько захочет. Процессы старения и умирания никак не связаны с болезнями и запускаются самим человеком сознательно с целью освобождения от физической формы⁹. В соответствии с этой концепцией декларировалась естественность развития, ведь все уже заложено самой природой: отказ от режима сна и бодрствования, кормления по часам; отсутствие пеленок, одежды вообще; тотальный отказ от прививок. Отношение к прививкам участников альтернативных

оздоровительных движений обусловлено принципиально иным представлением о природе здоровья и концепции человека.

Для тех, кто стоит на позициях «естественного воспитания» и не считает, что природа делает ошибки, очевидно, что всякое искусственное вмешательство в организм, например прививки, может оказаться отнюдь не безобидным, особенно на ранних стадиях развития. Нужно не защищаться от инфекций, а усиливать иммунитет. Вести «естественный образ жизни». Жить в гармонии с природой, так как «природу трудно заподозрить в “античеловечности”», нельзя противопоставлять себя окружающему миру и пытаться жить по собственным законам. Естественная жизнь охватывает не только физиологическую сторону человеческого существования, но его душевные и духовные проявления»¹⁰.

Известная в СССР семья Никитиных, вырастившая семерых детей, используя альтернативные методы оздоровления, выступила против прививок. Книга главы семейства Б.П. Никитина «Здоровое детство без лекарств и прививок» выдержала уже шесть изданий и пользуется большой популярностью у молодых родителей.

Лидером и идеологом альтернативного младенчества в СССР стал И.Б. Чарковский. Его концепция «Аквакультура» в 1960-х годах вызвала огромный интерес и даже – в течение нескольких лет – официальное признание: снимались фильмы о чудесных детях, умеющих плавать, нырять и находиться длительное время под водой в возрасте нескольких месяцев, реализовывались программы «плавать раньше, чем ходить» в детских поликлиниках. В настоящее время Чарковский является академиком РАЕН и президентом Всемирной организации «Аквакультура». Основные идеи в наиболее полном виде отражены в статьях и книгах его учеников и единомышленников: Т. и А. Саргунас («Пять бесед с И. Чарковским», «О Игоре Чарковском и о рождении в воду»), Л. Бурачевский («Номо-дельфинус: магия рождения и водное развитие ребенка по методу И.Б. Чарковского»), С. Михайлов («Бегство в невесомость»). Информация о новых проектах появляется на персональном сайте Чарковского: <http://charcovskiy.narod.ru>. Начиная Чарковский с лечения тяжелобольных и ослабленных детей с помощью плавания и ныряния. В 1960-х годах он выдвинул идею родов в воде, но впервые они произошли только в 1980 г.

На самом деле и раннее плавание, и водные роды у Чарковского – лишь средства для достижения глобальной цели – созда-

ния сверхчеловека. Чарковский разработал утопическую систему подготовки особенных детей, которых называет «сенситивами» (людьми, обладающими паранормальными способностями, например ясновидением) и представителями «новой расы». В соответствии с методом Чарковского ребенок непременно должен родиться в водную среду: в домашнюю ванну, в специальный бассейн, а еще лучше – в море, идеально – в контакте с дельфинами. Водные роды стали важнейшим элементом разработанного им проекта «Аквакультура», включающего также обязательную подготовку будущих мам, плавание и ныряние новорожденных, закаливание и лечение холодной водой. Кроме того, он разработал специальную гимнастику для младенцев, так называемую беби-йогу. Беременная женщина должна большую часть времени находиться в воде и приобщаться к «аквакультуре»: плавать, задерживать дыхание и медитировать. Более того, поскольку Чарковский убежден, что ребенка надо приучать есть в воде в качестве поощрения за активность, будущая мама должна сама нырять и сосать под водой соску, чтобы ребенок в утробе понял, что ему надо будет делать после рождения. Во время этих тренировок она должна представлять себя дельфином. В этом случае будущая мать «подключает информационные потоки дельфинов к ребенку» и он воспринимает их опыт. В противоположном случае она лишает ребенка связи с дельфинами и «замыкает его на свою собственную патологию»¹¹.

Один из учеников Чарковского, Лев Бурачевский, называет эту практику подготовки к родам «водным ребёфингом». Ритмичные погружения под воду и медитации «помогают будущей маме войти в особое тонкое состояние, при котором она внутренним зрением может увидеть своего ребенка, свое сердце, легкие и другие органы, проработать (то есть снять) возможные страхи и стрессы»¹². Иногда ей удается установить телепатические контакты с дельфинами или другими китообразными, «подключиться» к их биополю, воспользоваться лечебным воздействием их энергетики. Если подготовка прошла успешно, на свет появляется уже натренированный ребенок, но и после рождения занятия должны продолжаться. Тренировка новорожденных состоит в том, что их ежедневно сотни раз проносят под душем, сотни раз погружают под воду. В идеале ребенок должен нырять круглые сутки. Чарковский называет эти занятия «благоприятной йоговской пранаямой» и «важной духовной практикой сродни молитве»¹³.

Постепенно дети привыкают задерживать под водой дыхание на полторы-две минуты, а иногда и на больший срок.

Чарковский неустанно призывает родителей приучать детей есть в воде, считая это необходимым условием развития мозга: в воде ребенок сможет съесть в полтора раза больше, причем пища будет активно усваиваться, вырабатываемый кислород будет питать только мозг, который начинает быстро расти. Когда Чарковского спрашивают: «Зачем нам такой большой мозг?», он отвечает, что таково устройство животного мира – у кого больше относительный размер мозга, тот более гениален. Он абсолютно убежден, что подготовленные по его программе существа будут более гениальными по сравнению с обычными людьми.

В соответствии с методом «аквакультуры» детей также надо приучать спать в воде. Для этого нужно заплывать с ребенком далеко в море и создавать «дельфинье биополе» для преодоления страха. Дельфинам в утопии Чарковского придается исключительное значение: они призваны сыграть решающую роль в биологической эволюции человека. Он считает их некими высшими существами, имеющими «колоссальную связь с Космосом», предполагается, что дельфины обладают «некоторыми системами, не получившими развития у человека», например способностью видеть внутренние органы. Младенец, считает Чарковский, находится в «стадии водоплавающего существа», поэтому он понимает язык дельфина лучше, чем язык матери. Рожденного в водную среду ребенка дельфины могут принять в свою стаю и передать ему «высокие нравственные, духовные качества»¹⁴.

С одной стороны, Чарковский и его многочисленные последователи утверждают, что практика «аквакультуры» обеспечивает ребенку железное здоровье и быстрое физическое и умственное развитие. Они приводят данные, что «водные дети» намного опережают своих сверстников: в четыре месяца могут прыгнуть со стола, в полгода купаются в проруби, в год лазают по отвесной скале, их словарный запас к двум годам в три раза выше, чем у обычного ребенка. С другой стороны, в соответствии с утопией Чарковского «дети-дельфины» – уже не вполне люди. Это – некие новые существа, обладающие особым видением – «третьим глазом». Они могут диагностировать болезни, чувствовать на расстоянии, общаться с дельфинами, китами, птичками, насекомыми, цветами и деревьями. Они «очень сильно чувствуют окружающий мир, чувствуют, когда совершаются какие-то

злодеяния против Земли-планеты, и, конечно, болезненно реагируют»¹⁵. Эти дети будущего, уверен Чарковский, смогут остановить гонку вооружений, восстановить благоприятные экологические условия, поэтому создание «новой расы» должно стать первоочередной задачей.

Наверно, самой поразительной демонстрацией возможностей метода Чарковского стал марафонский заплыв Васи Разенкова в 1992 г. Ребенок в возрасте 1 года и 9 месяцев проплыл в школьном бассейне за 15 часов 2 минуты и 28 секунд безостановочно 33 километра 200 метров. Это событие вызвало волну энтузиазма среди последователей «Аквакультуры»: человек действительно может в воде жить, питаться, спать – как это блестяще продемонстрировал Вася. Чарковский противопоставляет этих новых детей современным людям: отчужденным от природы, живущим в искусственных условиях, психически больным. Необходимо решать проблему выживания человечества как вида. утверждает Чарковский и на роль спасителя предлагает себя и свой проект «Аквакультура».

Отношение к Чарковскому даже среди его последователей, отечественных участников движения за естественные роды, неоднозначно. В популярных изданиях, посвященных домашним родам, например в книгах М.В. Трунова и Л.М. Китаева «Экология младенчества» (1993), М. Фомина «Домашние роды – здоровый малыш» (2005), о Чарковском в лучшем случае просто упоминается как о создателе метода, о его утопических взглядах авторы предпочитают умалчивать. Ссылку на Чарковского не встретишь на официальных сайтах центров подготовки к домашним родам. Как выясняется из личных бесед с сотрудниками этих центров, у каждого из них сформировалось собственное отношение к глобальным идеям создания нового человечества, которое может варьировать от полного энтузиазма до крайнего неприятия. Тем не менее у Чарковского остается большое число последователей, хотя лишь немногие пытаются полностью реализовать программу «Аквакультура». Наибольшее развитие получила концепция радикального изменения образа жизни. Так, Л. Бурачевский настоятельно рекомендует будущим родителям обратиться к «практике социальной гигиены»: «тем, кто стремится к здоровому зачатию, надо перестать отравлять себя табаком и алкоголем, исключить прием медикаментов, справляться с простудой народными средствами, перейти на питание естественными продуктами... а также

повысить двигательную активность и овладеть приемами психической саморегуляции»¹⁶.

На самом деле идеи «естественного» развития оборачиваются стремлением ускорить темпы развития ребенка, а в перспективе расширить его способности по сравнению с существующими у обычных людей. Так, один из лидеров движения за домашние роды, М. Фомин, отмечает поразительные результаты правильных родов и последующих занятий с детьми, демонстрирующих ускоренное физическое и психическое развитие: улыбаться начинают сразу, ползать на животе назад – на седьмой день, вперед – к концу второго месяца, переворачиваться на спинку – на второй неделе, обратно – на четвертой; к концу второго месяца стоят на четвереньках, к четвертому начинают ползать или бегать на четвереньках. Обращает на себя внимание утверждение, что интеллектуальное развитие идет следом за физическим, поскольку «мышление завязано на вестибулярный аппарат»¹⁷. Желая стимулировать развитие умственных способностей у своих детей Фомин советует приобрести разнообразные качели-карусели или просто крутить ребенка самому.

В целом концепция Чарковского аналогична разнообразным проектам, возникавшим в нашей стране в рамках эзотерической субкультуры и направленным на создание абсолютно здорового, глубоко духовного и обладающего сверхъестественными способностями человека, в частности идеям А. Лазарева («Диагностика кармы»), Авессалома Подводного. В ней присутствуют оккультные представления о системе нематериальных («тонких») миров, соответствия микрокосма (человека) макрокосму – Вселенной, человек рассматривается как энергетическая система, используются такие популярные, заимствованные из буддизма и других восточных учений понятия, как чакры, кундалины и т. д. Для современных эзотерических систем характерно манипулирование научными и квазинаучными терминами и концепциями. Так, ключевым пунктом метода Чарковского является перспектива увеличения «объема мозга», хотя известно, что этот показатель не коррелирует с интеллектуальным (и тем более духовным) потенциалом индивида и всего вида в целом (мозг неандертальца превосходил по размерам мозг *Homo sapiens*). В концепции Чарковского нетрудно увидеть некоторые общие черты, свойственные любой утопии: неприятие современной культуры, противопоставление «природы» и «культуры», воспевание «естественного» человека. Идеал одно-

временно находится и в благословенном прошлом, Золотом веке, когда человек еще не утратил связи с природой, и в будущем – времени реализации утопического проекта. Характерной особенностью утопий XX столетия стала идея необходимости эволюции человека как биологического вида.

Глубокая трансформация современного общества, а именно создание больших семей-коммун, представляется авторам утопий невозможной без преобразования человека в более совершенное существо, которое сможет жить без болезней и страданий, в мире, гармонии и любви с окружающим миром. В рамках альтернативного подхода лишь декларируется естественность, но на практике предлагаются гораздо более жесткие модели, чем в официальной медицине. Более того, в последнее время современные педиатры в гораздо большей степени демонстрируют готовность к компромиссу, чем сторонники альтернативных методов¹⁸.

Таким образом, во всех существующих системах ухода за младенцами – традиционной, медицинской, альтернативной – осуществляется «дисциплинирование» тела, о котором писал М. Фуко. «Естественного» человека нет даже в утопических проектах, поскольку вовсе не психофизическое тело формируется в практиках ухода за детьми, а общественно необходимое «социальное тело». В тоталитарных системах телесно-физические качества человека используются как инструмент для решения социальных задач, т. е. этот атрибут человека рассматривается исключительно как «социальное» тело, как элемент функциональной системы. Врач, как представитель авторитетного знания, дарует некоему существу имя «человек», переводя его из онтологического класса «вещей» в онтологический класс людей¹⁹.

Основной задачей утопических проектов, развивающихся в рамках альтернативных целительских направлений, является преодоление человеческого на стадии появления ребенка на свет, новорожденности, младенчества. Несмотря на отрицание ценностей современной культуры, прослеживается та же установка на ускоренное развитие ребенка, прежде всего его интеллектуальных способностей. В этом контексте можно отметить такое событие, как создание в 2006 г. Гарвардского центра по раннему развитию ребенка, которое рассматривается как ключ к развитию экономики. Все альтернативные проекты по воспитанию «совершенного человека», даже такие радикальные, как система Чарковского, можно рассматривать в одном ряду с методами развития уникаль-

ных способностей у младенцев, осуществляющихся как до рождения – пренапедия, так и в течение первого года жизни – перинапедия. Среди них наиболее известны «Сонатал» и Baby Plus Prenatal Education System²⁰.

¹ Du soin au rite dans l'enfance / Sous la dir. de D. Bonnet et L. Pourchez. P.: IRD Editions, 2007.

² *Бениаминова М. В.* Воспитание детей. М., 1985. С. 73.

³ Там же. С. 49.

⁴ Там же. С. 33.

⁵ Здоровье. 1971. № 1. С. 16.

⁶ Там же. № 3. С. 16.

⁷ Там же. № 1. С. 17.

⁸ *Велитченко В.К.* Физкультура для ослабленных детей. 2-е изд. М., 1989. С. 6.

⁹ *Фомин М.* Домашние роды – здоровый малыш. М., 2005. С. 99.

¹⁰ *Трунов М.В.* Первый год – первый опыт. М., 2003. С. 167.

¹¹ *Саргунас Т., Саргунас А.* Беседы с И. Чарковским // Психология и психоанализ беременности. Самара, 2003. С. 275.

¹² *Бурачевский. Л.* Ното-дельфинус: магия рождения и водное развитие ребенка по методу И.Б. Чарковского. М., 1998. С. 112.

¹³ *Саргунас Т., Саргунас А.* Указ. соч. С. 280.

¹⁴ Там же. С. 290.

¹⁵ Там же. С. 271.

¹⁶ *Бурачевский. Л.* Указ. соч. С. 2.

¹⁷ *Фомин М.* Указ. соч. С. 125.

¹⁸ См., например: *Тимофеева А.М.* Беседы детского доктора. 4-е изд. М., 2005.

¹⁹ *Тищенко П.Д.* Тело: философско-антропологическое истолкование // Психология телесности / Ред.-сост.: В.П. Зинченко, Т.С. Левин. М., 2005. С. 153.

²⁰ Метод «Сонатал» (sonus – звук, и natal – рожденный; музыка рождения) разработан М.Л. Лазаревым как система внутриутробного обучения, одобрен Минздравом с 1996 г. Будущая мама общается с нерожденным ребенком через пение, прикосновения и движения. Baby Plus Prenatal Education System разработана Б. Лоуганом. Метод используется с 1986 г. Беременным женщинам предлагается прослушивать набор из 16 кассет с записями усложненного характера сердечного ритма. Ритм звуков увеличивается последовательно, по мере того как беременность развивается.

Приложение:
Аръес
известный
и неизвестный

Размышления об истории
гомосексуальности¹

Очевидно, что ослабление табу на проявление гомосексуальности, как показано Майклом Поллаком, – это один из бичей, наносящих удар по нынешней нравственности нашего западного общества. Гомосексуалы формируют сегодня сплоченную группу, конечно, все еще маргинальную, но уже осознавшую свою идентичность. Эта группа требует прав у доминирующего социального большинства, которое до сих пор не принимает ее (во Франции все еще резко реагируют на сексуальные правонарушения, и если они происходят между двумя индивидами одного пола, то правосудие ужесточает наказание). Но эта группа все так же не уверена в себе и так же колеблется в своей убежденности. Однако уже открыты двери для толерантности и даже для согласия, что 30 лет назад было немыслимым. Недавно в журналах сообщалось о бракосочетании, на котором протестантский пастор (отверженный своей церковью) венчал двух лесбиянок, отнюдь не на всю жизнь, конечно (!), но на как можно больший срок. Папа был вынужден вмешаться, чтобы напомнить о паулиановом осуждении гомосексуальности, в чем прежде не было бы необходимости, если бы не обнаружились соответствующие тенденции в лоне самой церкви. Известно, что в Сан-Франциско у *геев* есть свое лобби, что также следует учитывать. Если быть кратким, гомосексуалы стоят на пути к признанию, и ныне довольно консерваторов-моралистов, чтоб возмущаться как по поводу их дерзости, так и по поводу слабости оказываемого им сопротивления. Тем не менее Майкл Поллак выражает сомнение, что эта ситуация может продлиться недолго и все может даже обернуться вспять. Габриел Мацнефф (Gabriel Matzneff) вторит ему в «Le Monde» (5.1.1980) в статье с заголовком «Подпольный рай» – уже рай, но еще подпольный. «Мы станем свидетелями возвращения нравственности и ее

© École des hautes études en sciences sociales, 1982

© Котов А.С., перевод, 2012

триумфа. [Успокойтесь, это – не завтра!] Также нам придется прятаться еще больше, чем прежде. Будущее – в подполье».

И воцарилось волнение. Действительно, существует способ восстановить контроль, который, впрочем, будет направлен скорее на безопасность, чем на восстановление нравственности². Первый ли это этап? Между тем восприятие сексуальности и гомосексуальности как нормы уже зашло слишком далеко, чтобы поддаваться давлению со стороны полиции и юстиции. Следует признать, что достигнутым положением гомосексуалы обязаны не только толерантности и широте взглядов: все позволено, ничто не имеет значения... Есть более тонкие и более глубокие материи и, без сомнения, более структурированные и категоричные, по меньшей мере, для длительного периода: отныне общество в целом, пусть только и с некоторым сопротивлением готово к принятию модели гомосексуальности. Вот один из тезисов в докладе Майкла Поллака, который меня поразил больше всего: «модели глобального общества приближаются к представлению гомосексуалов о них, а это приближение вызвано искажением образов и ролей».

Я воспользуюсь этим тезисом. Доминирующий образ гомосексуала, начиная с тех времен (т. е. с XVIII – начала XIX в. до начала XX в.), когда они сами осознают свою уникальность и воспринимают ее как болезнь или извращение, – это женоподобный человек: травести с высоким голосом. Здесь можно усмотреть приспособление гомосексуала к доминирующей модели: у мужчин, которых он любит, женский вид, и это остается в общем русле того, что успокаивает общество. Впрочем, они могут также любить детей или весьма молодых людей (педерастия): очень древние отношения, которые мы можем даже назвать классическими потому, что они проистекают со времен греко-римской античности, а также присутствуют в мусульманском мире, несмотря на аятоллу Хомейни и его палачей. Они соответствуют традиционным образовательным практикам или инициации, которые, впрочем, могут вырождаться в искаженную и скрытную форму: особенная дружба, граничащая с гомосексуальностью, без ее осознания и признания.

Согласно Майклу Поллаку сегодняшний эталон гомосексуалов часто не приемлет и отдаляется от этих двух предыдущих образцов (женоподобный тип и педофил), замещая их образом мачо, спортсмена, супермена, даже если эти образы сохраняют определенные черты юноши. Это можно увидеть в мексиканско-американском изобразительном искусстве 20–30-х годов или в

советском искусстве: образ атлета-байкера, закованного в кожу с кольцом в ухе, — образ, снискавший популярность среди всех возрастов, причем независимо от собственной сексуальности, тип юноши, с которым даже женщины стремятся сравниться. Это как раз та ситуация, когда мы не всегда знаем, с кем имеем дело — с ним или с ней?

Стирание разницы между полами у подростков, не есть ли это подлинная черта нашего общества, общества-унисекс? Общества, где роли взаимозаменяемы, как отца, так и матери, так же как сексуальных партнеров. И удивительно, что общей моделью становится — *мужеская*. Силуэт девушки приближается к силуэту юноши. Она потеряла плавные изгибы, которыми восхищались художники XVI—XIX вв. и которые еще в почете в мусульманском обществе, возможно, потому что они еще связаны с материнским долгом. Сегодня никто не станет подшучивать над девичьей худобой, как это делал поэт минувшего столетия:

Кого волнует худоба, о мой объект любви!

Ведь если грудь твоя плоска, то будет сердце ближе³.

Если вернуться чуть назад во времени, то, возможно, нашлись бы у какого-то другого общества признаки слабой тенденции к унисексу. Как, например, в Италии периода Кватроченто, однако модель тех времен менее мужественна, чем сейчас, и стремилась к андрогинности.

Принятие всей молодежью внешнего облика по своему происхождению, несомненно, гомосексуального, возможно, объясняет и ее любопытство (часто сочувственное) к гомосексуальности, у которой она заимствует некоторые черты. Их наличие у себя она рада в местах собраний, знакомств, развлечений. «Гомо» стал одним из персонажей современной комедии.

Если мой анализ верен, то мода на унисекс становится явным признаком общих изменений в социуме: толерантность по отношению к гомосексуальности возникает из изменения репрезентации самих полов, не только их функций, их значения в профессии, в семье, но и их символического образа.

Мы пытаемся уловить то, что сейчас проносится у нас перед глазами: но можем ли мы найти образец отношений более ранних, чем они изложены в письменных запретах Церкви? Должно быть, имеются большие возможности для подобного исследования.

И мы будем придерживаться такого предположения, которое могло бы стать основой для разысканий.

В последнее время стали появляться книги, которые заставляют думать, что гомосексуальность является изобретением XIX в. Майкл Поллак был осторожен в дискуссии, которая родилась после его доклада. Между тем проблема оказалась любопытной. Оговоримся, это не означает, что прежде не было гомосексуалов, – это смехотворная гипотеза. Но при этом было известно только гомосексуальное поведение, связанное с определенным возрастом жизни или с определенными обстоятельствами, которое не исключает у этих же индивидов сосуществование гетеросексуальных практик поведения. Поль Вьен (Paul Vyene) обратил внимание на то, что наши знания о классической античности не позволяют говорить о гомосексуальности или о гетеросексуальности, и следует вести речь о бисексуальности, открытое проявление которой *казалось* обусловленным больше обстоятельствами, чем биологией.

Несомненно, проявление суровых моральных норм, контролирующих сексуальность, опирающихся на мировую философскую концепцию, такую как христианство, которое развило их и донесло до наших дней, покровительствовало более жесткому термину «содомия». Но этот термин, подсказанный поведением мужчин из Содомы в Библии, обозначает скорее акт, называемый противоестественным (*more canum*), чем *masculorum concubitus*, также понимаемый как противный природе. Таким образом, гомосексуальность была тогда четко отделена от гетеросексуальности – единственной нормальной и допустимой практики – и в то же время была занесена в длинный список извращений; западная *argotica* – это каталог извращений всего греховного. В результате создается категория извращения или, как тогда говорили, *сладострастий*, из которых гомосексуальность уже с трудом можно выделить. Разумеется, ситуация более сложная, чем представляется в этом слишком грубом описании. Мы вскоре вернемся к примеру, характеризующему эту сложность, которая обернется амбивалентностью у Данте. Гомосексуал в Средневековье и при Старом порядке⁴ был, так сказать, извращенцем.

В конце XVIII – начале XIX в. он становится уже монстром, ненормальным. Эта эволюция сама по себе порождает проблему соотношения между средневековым или ренессансным монстром и биологической ненормальностью времен Люмберов и начала

современной науки (см. J. Ceard). Монстр, карлик, а также старуха, которая ассоциируется с колдуньей, — все это оскорбление самому Творению, обвинение в своей не иначе как дьявольской природе.

Гомосексуал начала XIX в. унаследовал все эти проклятья. Он одновременно был и ненормальным, и извращенцем. Церковь была готова признать физическую ненормальность, которая делала из гомосексуала женомужчину, ненормального и женоподобного мужчину, и это стоит запомнить, потому что этот первый этап формирования автономной гомосексуальности прошел под знаком женоподобия. Жертва этой ненормальности, конечно, была не виновата, но от этого она не становилась менее подозрительной, менее подверженной своей природе, чем кто-либо другой греху, менее способной к соращению ближнего своего и вовлечению его на тот же путь, а поэтому ее следовало запретить, как и женщину, или надзирать за ней, как над ребенком, и подвергать постоянному подозрению со стороны общества. Этого ненормального именно по причине его ненормальности подозревали в том, что он станет извращенцем, преступником.

Медицина начиная с конца XVIII в. приняла клерикальную точку зрения на гомосексуальность. Она стала болезнью, в лучшем случае недугом, диагностировать который можно было клиническим обследованием. Несколько недавно появившихся книг, среди авторов некоторых из них Ж.-П. Арон (J.-P. Aron) и Роже Кемпф (Roger Kempf)⁵, предоставили слово таким удивительным врачам и их пациентам, а эти книги снискали популярность⁶. Так, в глубине прежнего маргинального мира проституток, доступных женщин и развратников возникает новый вид, сплоченный и гомогенный, со своими врожденными физиологическими особенностями. Врачи выучились выявлять гомосексуалов, которым, однако, по-прежнему удавалось улизнуть. Проверка анального отверстия или пениса представлялась достаточным средством для того, чтоб их выявить. Они представляли собой специфическую аномалию, схожую с обрезанными евреями. Гомосексуалы образовывали некую этническую группу, даже если их особое качество и было приобретенным, а не детерминированным рождением. Медицинская диагностика была построена лишь на двух основаниях. Первое — физическое: стигматы порока, которые, впрочем, находили почти у всех: у развратников и алкоголиков; второе — нравственное: практически природная наклонность, которая толкала к пороку

и которая могла испортить здоровые элементы общества. Перед лицом изобличения, которое и присваивало им новый социальный статус, гомосексуалы защищались, с одной стороны, тем, что скрывались, с другой – тем, что сознавались. Патетические и жалкие, а иногда и циничные исповеди – это уже восприятие нашего времени, но всегда это было мучительное признание в своем отличии одновременно непреодолимым, постыдным и вызывающим. Эти признания не подлежали публикации либо огласке. Одно из них было послано Золя, который не имел ни малейшего представления, что с этим делать, а после передал его кому-то другому, чтобы от него избавиться. Такие позорные признания не вызывали протеста. Если гомосексуал совершал выход из «укрытия»⁷, то этот выход вел его в маргинальный мир извращенцев, где он и пребывал, пока медицина его оттуда не изымала на протяжении XVIII в. для своих собраний уродств и заразы.

Аномалия здесь выражалась по полу и его амбивалентности – женоподобный мужчина, или женщина с мужскими половыми органами, или андрогин.

На втором этапе гомосексуалы отказываются сразу и от «укрытия», и от перверсий, чтобы теперь уже потребовать права быть открыто такими, какие они есть, чтоб утвердить свою нормальность. Мы это уже увидели. Эта эволюция сопровождалась сменой модели: мужественная модель заменила женоподобный или мальчиковый тип.

Но здесь речь вовсе не идет о возвращении к античной бисексуальности, как ее практиковали в определенном возрасте, при инициации или зверских посвящениях в колледж, которые держались еще долгое время у подростков. Этот второй тип гомосексуальности, наоборот, исключает гетеросексуальные отношения или из-за бессилия, или из-за обдуманного предпочтения. Теперь уже не медики и не клирики выделяют гомосексуальность в отдельную категорию или вид, сами гомосексуалы отстаивают свое отличие, и таким образом они противопоставляют себя остальному обществу, все еще требуя своего места под солнцем.

Я бы хотел, чтоб Фрейд отклонил бы следующее свое утверждение: «Психоанализ полностью отказывается от признания того, что гомосексуалы образуют особую группу со своими особыми качествами, которые могли бы их отделить от других индивидов». Тем не менее оно не воспринималось тому, что вульгаризация

психоанализа подтолкнула не столько к освобождению гомосексуальности, сколько к ее классификации по видам вслед за врачами XIX в.

У меня было сильное искушение считать, что молодость или юность в действительности не существовали до XVIII в. – юность, история которой была примерно такой же (хотя и с некоторым хронологическим разрывом), как и история гомосексуальности: сначала Херувим, женоподобный, затем Зигфрид, мужественный.

Мне справедливо в качестве возражения приводят (Н.З. Дэвис) случаи аббатств молодежи⁸, «субкультуры» лондонских подмастерьев, которые свидетельствуют о социальной активности, присущей юношеству, об общности интересов юношей. И это действительно так.

У молодости сразу были и статус, и функции как в вопросах организации сообществ и их досуга, так и в вопросах работы внутри мастерской перед лицом шефа и шефини. Иначе говоря, имелась разница в положении между неженатыми юношами и взрослыми. Но эта разница, если и противопоставляла, то не разделяла их на два замкнутых мира, не сообщающихся друг с другом. Юношество не было институализировано как отдельная категория, хотя у юношей были функции, которые относились только к ним. Вот почему практически не было прототипа юноши. Этот поверхностный анализ допускает некоторые исключения. Например, в XV в. в Италии или в литературе елизаветинской эпохи, кажется, тяготеи к образу молодого элегантного человека худощавого телосложения, который допускал определенные толки и производил своим внешним видом впечатление гомосексуала. Начиная же с XVI и XVII вв., напротив, берут верх силуэты сильного и мужественного взрослого или плодовитой женщины. Образец Нового времени (XVII в.) – это молодой мужчина, но не молодой человек (юноша), именно молодой мужчина со своей женой стоит на вершине пирамиды возрастов. Женоподобие, мальчиковость или даже хрупкая «молодость» периода Кватроченто чужды представлению следующего за ним времени.

Наоборот, в конце XVIII в., а в особенности в XIX в. юношество приметя за собственное обоснование одновременно с тем, как оно постепенно потеряет отдельное положение в глобальном обществе, органическим элементом которого оно перестает быть, чтобы стать лишь его «преддверием». Этот феномен разграничения начинается с XIX в. (эпоха романтизма) среди школьной бур-

жуазной молодежи (школьники). Судя по всему, он становится всеобщим после Второй мировой войны, и юношество представляется нам с этого момента отдельной возрастной группой – огромной и массивной, слабо структурированной, в которую очень рано вступают и покидают поздно и с трудностями, что происходит сразу же после женитьбы. Эта группа стала неким мифом.

Именно это юношество с самого начала было мужским, девочки же продолжали и дальше жить жизнью взрослой женщины и участвовать в ее делах. Затем, как это имеет место быть сейчас, когда юношество стало смешанным и одновременно приобрело тип унисекс, девочки и мальчики приняли общую модель – более мужественную.

Интересно сравнить историю двух мифов: молодости, или юности, и гомосексуальности. Параллели очевидны.

История гомосексуальности поднимает и другой вопрос, что делает ее примером истории сексуальности в целом.

До XVIII в. и еще некоторое время после него среди широких народных слоев (городских или сельских) сексуальность оказывалась локализованной и сконцентрированной в сфере деторождения, в сфере гениталий. Поэзия, высокое искусство зарождалась как мосты к любви, к желанию; генетическое и чувственное смешивались, едва ли их потоки сильно расходились. Игривая песня, гравюра, литература, напротив, с лихвой были переполнены образами гениталий.

Соответственно имелось, с одной стороны, сексуальное без примеси и, с другой – не-сексуальное, скорее чистое от каких-либо вкраплений. Сегодня ясно представлено как Достоевским, так и Фрейдом, а еще лучше открытием нашей собственной чувственности (а потому мы знаем, что это неправда), что люди при Старом порядке, в Средние века обманывали друг друга. Мы знаем, что не-сексуальное было пропитано сексуальным, но сексуальным размытым, а самое главное – неосознанным: например, как в мистике барокко – у Бернини. Тем не менее современники не догадывались об этом, и их незнание влияло на их поведение, это незнание позволяло им приблизиться к бездне без головок-руженин.

С XVIII в. граница между этими мирами становится зыбкой: сексуальное просачивается в не-сексуальное. Недавняя вульгаризация психоанализа (не столько причина, сколько эффект) уничтожила последние границы. Мы ныне намерены дать свои имена

желаниям, своим прежним неосознанным анонимным стремлениям, которые в свое время казались ясными. Кроме того, мы расширяем поле, мы, смелые исследователи, обнаруживаем сексуальное везде, и под нашим пристальным взглядом небольшая цилиндрическая форма оказывается фаллической. Сексуальность более не имеет своей собственной сферы; вне гениталий она сразу заполнила все тело человека (ребенка) и социальное пространство. У нас есть привычка объяснять пансексуальность в наше время отказом от религиозных норм, поиском счастья, расширяющегося за счет запретов. Но это также и феномен сознания, одна из наиболее важных черт современности. Мы в силах одновременно выявить красоту готического собора, барочного дворца и негритянской маски, тогда как некогда красота, узнанная в одном, исключала бы другое. Так же как красота пропитывает любое искусство, сексуальность, в которой, впрочем, некоторые увидели бы форму Красоты, также проникает во все сферы жизни – как индивидов, так и жизни общества, туда, где она не бывала прежде замеченной. Теперь ее образ, некогда трудноразличимый или мнимый, возникает из бессознательного словно на фотографической пластине, погруженной в проявитель.

Это давняя тенденция, и относится она, по меньшей мере, к XVIII в. – к маркизу де Саду. Но мы увидели, что она ускоряется в последние два десятилетия как пароксизм.

Познание и признание гомосексуальности стали одним из самых поразительных аспектов этой пансексуальности. Я задаюсь вопросом, нет ли какой зависимости между расширением сферы нормализованной гомосексуальности и ослаблением роли дружбы в нашем современном обществе? Ведь ранее же она была более важной. Знакомство с завещаниями это доказывает. Любопытно, что это слово [дружба] тогда имело смысл менее ограниченный, чем сегодня, и служило также для обозначения любви, по крайней мере любви между женихом и невестой или супругами. Мне кажется, что история такой дружбы у взрослых завершается в XIX–XX вв. (в пользу ближайших родственников) и отходит к подросткам. Она становится характерной чертой подросткового возраста, затем отступает на второй план.

В последние десятилетия она даже была наделена осознанной сексуальностью, что делает ее наивной, или неоднозначной, или позорной. Общество отвергает возможность ее существования между мужчинами с большой разницей в возрасте: сегод-

ня старик и мальчик Хемингуэя, возвращающиеся с прогулки по морю, вызывают подозрения со стороны полиции нравов и матрон.

Развитие гомосексуальности и мифов о ней, «отступление» дружбы, сужение ее рамок, расширение подросткового возраста – все это воцаряется в самом центре глобального общества; таковы основные характеристики нашего времени, которые их связывают, но я не знаю, в каком соотношении.

Вот уже 30 лет (почти поколение) как рефлексия по поводу гомосексуальности уступает значительное место неоднозначной дружбе, любви, которая непреодолимо толкала мужчину к другому мужчине, женщину к другой женщине, трагическая страсть, которая порой заканчивалась смертью или суицидом. Примеры тому – Ахилл и Патрокл (два товарища), Гармодий и Аристоклит (взрослый и эфеб), двусмысленные и мистические влюбленные Мишеля-Анжа, Шекспира, Марло, а также еще некоторые другие имена или офицер из пьесы Жюльена Грина «Юг». Но это все отсутствует в анализе Майкла Поллака и в его картине гомосексуальности. Последняя же отрицает иллюзию сердечной страсти, романтической любви. Она предстает исключительно продуктом сексуального рынка, рынка оргазма.

Собственно говоря, такое чувство не отсутствует в гомосексуальном обществе, но оно перенесено на период *после* сексуальной активности и всегда короткое: гомосексуальность несовместима с длительными обязательствами, в чем она не отличается от современной гетеросексуальности. Более нет любви на всю жизнь, но есть лишь напряжение ради неповторимого момента, напряжение, которое, как кажется, плохо соотносится с нежностью и чувствами. Последнее сохранилось у бывших фронтовиков.

Бывшие любовники, говорит нам Майкл Поллак, воспринимают друг друга как братья, пребывая в наивности, из которой уже устранена страсть, будто из-за кровосмешения. После, но не во время.

Мы чуть ранее уже говорили о сегодняшней пансексуальности – сексуальности, присутствующей во всем. Это один из аспектов современной сексуальности. Другой, на первый взгляд противоположный ей аспект, – это концентрация сексуальности, или скорее ее декантация. Она сразу отделилась от деторождения, от любви в старом смысле слова и очистилась от какой-либо чувственной контаминации, которые ее некогда сближали с дружбой.

Она есть исполнение глубинных стремлений, которые позволяют мужчине или женщине раствориться в переживаемом моменте, как в вечности, в оргазме. Не кажется ли тогда, что оргазм сакрален? Поскольку гомосексуальность далека от деторождения по своей природе, поскольку она абсолютно нова и независима, за пределами традиции, институтов, социальных связей, поэтому она может дойти до конца сексуальной дихотомии, которая отдает приоритет оргазму. Он становится сексуальностью в чистом виде, а стало быть, ведущей сексуальностью.

В наших древних обществах сексуальность несла в себе либо деторождение, и тогда она была легитимна, либо извращение, и тогда осуждалась. За пределами этих границ место было свободным для чувств.

Сегодня чувства поглощены семьей. Она прежде не имела такой монополии. По этой причине дружба играла важную роль, на которую мы обратили внимание. Но чувства, которые связывали мужчин, переполняли дружбу, даже в самом широком смысле. Они пропитывали многочисленные служебные отношения, что ныне заменено контрактом. Социальная жизнь была организована личными связями, строилась на зависимости и патронаже, а также взаимопомощи. Служебные отношения, отношения по работе были отношениями между мужчиной и женщиной, которые могли развиваться из дружбы или доверия, оканчиваясь использованием или ненавистью, но эта ненависть была похожа на любовь. Они никогда не были индифферентными или обезличенными. Отношения развивались от зависимости к клиентеле, от общины, липьяжа к личному выбору. Таким образом, они жили в сети размытой чувственности, к тому же случайной, которая была только частично детерминирована рождением, соседством, и она была как будто спровоцирована случайными знакомствами и неожиданностями.

Еще раз. Такая чувственность оставалась совершенно чуждой сексуальности, которая заполнила ее собой значительно позже. Однако мы догадываемся сейчас, что она не должна была полностью отсутствовать среди банд молоденьких мальчиков Средневековья, как их описал Жорж Дюби, или в вечной дружбе героических поэм или романов, которые описывали очень молодых людей. Особенная дружба⁹? Впрочем, это лишь название романа Роже Перффита (Peureffite), его шедевр, в котором отношения сохраняют двусмысленность, нечеткость, которые позже исчезнут в про-

изведениях этого автора, где гомосексуальность, напротив, уже показывается как таковая, в отчетливых образах. Я думаю, что именно в чувственности, внешне асексуальной, как в некоторых культурах (итальянском Кватроченто, английской Елизаветинской эпохе) и укореняется форма мужской любви в границах гомосексуальности, но такой гомосексуальности, которая не признает себя, которая позволяет существовать двусмысленности не столько из-за страха перед запретами, сколько из-за нежелания относить себя только к какой-то из двух ячеек общества своего времени: не-сексуальной или сексуальной. Она оставалась в пограничной зоне, которая не принадлежала ни к первой, ни ко второй.

Всегда нелегко определить гомосексуальность. Неизвестно, кто действительно был гомосексуалом, а кто таковым и не был, настолько критерии либо анахроничны (что касается нашего времени), либо полемичны (обвинения Теодора Агриппы против Генриха III и его фаворитов), либо просто неясны. Позиция наших древних обществ по отношению к гомосексуальности – о которой мы плохо осведомлены и которую бы следовало изучить свежим взглядом и без психоаналитического анахронизма – кажется более сложной, чем в это заставляют поверить самые строгие и очень точные кодексы религиозной морали того времени.

Конечно, имеется много признаков, связанных с неминуемым наказанием. Как, например, читаем в записи дневника Эдмона Барбье (1689–1771), датированной 6 июля 1750 г.: «Сегодня, 6-го, в понедельник, на Гревской площади возмутили общественное спокойствие принародно в пять часов вечера двое рабочих: подмастерье столяра и колбасник, восемнадцати и двадцати лет соответственно, что обнаружил патруль, застав их за содомией. Полагают, что судьи не особо мелочились. Очевидно, не обошлось без небольшого количества вина, чтоб довести это бесстыдство до такого» (до того, что это происходило принародно). Будь они чуточку осторожнее! Впрочем, уже началась эпоха коварства полиции: скорее выявить – лишь бы наказать: «Я узнал о том, что перед полицейским патрулем идет человек в сером, который отмечает, оставаясь вне подозрения, что происходит на улицах и который затем подходит к патрулю¹⁰. Наказание было совершено лишь для того, чтоб послужить примером, поскольку, говорят, что это преступление настолько распространено, что в Бисетре (Bicêtre)¹¹

очень много людей, уличенных в этом». Было предпочтительнее упрятать «принародных греховодников» в больницу.

Гомосексуальность осуждена окончательно. Но в таком случае, когда это начиналось? Это не так просто узнать! Возможно, что в эпоху Барбье духовное наказание стремилось к тому, чтобы зафиксировать преступную категорию, которую она хотела поймать. Мы располагаем и более ранней оценкой из той эпохи, которую считают куда более суровой (конец XIII в.), – оценкой Данте. Его иерархия проклятых, как иерархия грехов святого Павла или как подробный сборник пенитенций¹², указывает на идею относительности серьезности тех или иных проступков, разную оценку их тяжести.

У святого Павла сладострастники идут после человекоубийц. Данте помещает праведников у входа в Ад, сразу же после лимба, где в «благородном замке» или «на зеленой траве» существуют смягченной по сравнению с адскими «стандартами» жизнью без каких-либо других страданий, кроме отлучения от Бога, «знаменитые люди», Гомер и Гораций, Аристотель и Платон, которые жили еще до Христа. Патриархи Ветхого Завета помещены туда до воскрешения Христа, который их и выпустит. Другие – язычники, как Вергилий, бытуют там, в пределах первого круга Ада. Второй круг – более зловещий, Минос там вершит свой суд, но наказания там еще мягкие в сравнении с остальными семью кругами: это буря, буря желаний, которая продолжает уносить туда души, которые в том круге исчезают. «Место, лишенное света, воеет словно море в бурю, когда сталкиваются ветра» (Ад, V, 28). «Я понимаю, что этой казни преданы грешники от плоти, которые отбрасывают разум в пользу желаний» (Ад, V, 37). Кое-кто из них настоящий развратник, как царица Семирамида: «...она настолько погрязла в пороке сладострастия, что выпустила закон, который отменял порицания, заслуженные ею»; всё позволено. Но эти подлинные сладострастники, подлинные по нашим представлениям, – из далекой и легендарной античности с Семирамидой и Клеопатрой (Ад, V, 55–63). Все остальное – это исповедь современников Данте, таких как красавица Франческа да Римини. Сегодня мы более не смеем вслед за А. де Мюссе и Толстым отлучить ее навсегда от Божественной длани за столь, на наш взгляд, малозначительный проступок, за ее страдания, за столь глубокую любовь. «Любовь сжигает нежные сердца, и он пленился телом несравнимым, погубленным так страшно в час конца. Любовь, любить велящая

любимым, меня к нему так властно привлекла, что этот плен ты видишь нерушимым»¹³. Но не будем обманываться, Данте должен был поместить пару среди проклятых, но он считал так же, как и мы сегодня, а значит, что-то в нем противилось этому, в чем я вижу напряжение между законом, продиктованным клириками, и инстинктивным сопротивлением верующих людей. Услышав плач этих двух погибших влюбленных, Данте писал: «...и мука их сердец мое чело покрыла смертным потом; и я упал, как падает мертвец»¹⁴. Нет никакого отвращения к этим двум проклятым, и они находятся на границе царства мук, там, где они еще самые легкие. Между тем эти вызывающие сострадание влюбленные, которые получают снисхождение Данте, вообще-то из той же группы, как и подлинные развратницы Семирамида и Клеопатра.

К кругу сластолюбивцев не относятся «содомиты», которых святой Павел относил к кругу *adulteri*¹⁵, *molles*¹⁶ и *fornicarii*¹⁷. Данте поместил их так, чтобы они находились недалеко от грешников «невоздержанности»¹⁸, но очень далеко от насильников, грешников по лукавству в седьмом круге. Это уже достаточно глубоко, но это не самый нижний уровень – девятый круг, круг Каина и Иуды, изменников и убийц, дно Ада, где находится Сатана.

Пусть Данте поведает сам:

Насилье в первый круг заключено,
Который на три пояса дробится,
Затем что видом тройственно оно,
Творцу, себе и ближнему чинится (Ад, XI, 28).

1. Насилье против ближнего: человекоубийцы, грабители, разбойники.

2. Насилье против себя и своего добра (отметим эту четкую взаимосвязь между «быть» и «иметь», которая, кажется, была существенной характеристикой человека Средневековья): самоубийцы и транжиры.

3. Насилье против Бога – самое тяжелое.

Можно совершить насилие против Божественного, отрицая его в своем сердце и хуля Господа. Это первый случай, отнюдь не неверующие и не идолопоклонники, а богохульники. Второй – это случай «Содома и Каорсы», содомиты и ростовщики. Как первым, так и вторым уготована одна и та же участь: они каждый по-своему пренебрегли милостью Бога и природы. Таково их пре-

ступление, причем грех содома считался менее тяжелым по сравнению с ростовщиством.

Данте даже не испытывает никакого отвращения, встретившись с группой содомитов. Более того, он узнает среди них своего старого учителя – горячо любимого Брунетто Латини. Он обращается к нему с уважением, признательностью и привязанностью, что кажется человеку XX в. несовместимым с поведением по отношению к виновному, на что, впрочем, он даже не делает никакого намека во время короткого диалога между ними¹⁹:

Во мне живет, и горек мне сейчас,
Ваш отчий образ, милый и сердечный,
Того, кто наставлял меня не раз,
Как человек восходит к жизни вечной,
И долг пред вами я, в свою черду,
Отмечу словом в жизни быстротечной²⁰.

Вот как разговаривает человек 1300 г. с открытым содомитом. Один содомит среди многих других, поскольку практика, кажется, была широко распространенной: «но минул недолгий срок беседы», чтобы перечислить их всех! Грехи интеллектуалов и клириков, по мнению сэра Брунетто:

То люди церкви, лучшая их знать,
Ученые, известные всем странам;
Единая пятнает их печать²¹.

Но также среди них и мужья, которым их жены надоели: «Моя сварливая жена принесла, конечно, мне больше вреда, чем все остальное». Разве это не смягчающее обстоятельство?

Содомиты также не вызывали у Данте негодования и презрения, которое он проявлял по отношению к другим «лжецам». Нет у него и ничего схожего с восклицанием доктора Амбруаза Тардые 1870 г.²² Но при этом он не питает иллюзий по поводу тяжести их греха. Все-таки эта степень наказания связана не с неводержанностью, не с конкубинатом, но с порочностью, т. е. с насилием против Бога, его творения, природы. По этой причине подобные случаи более тяжкие, более метафизические.

Интерес Данте характеризует его как одновременно схоластика, латинского писателя, который усвоил концепцию мира, Бога.

природы, теологов XII–XIII вв., и как какого-нибудь случайного человека, разделяющего общую чувственность своего времени. Теолог осуждает, а человек признается в своей поблажке. Грех клириков, грех воспитателей и, вероятно, грех молодежи. Данте говорит неопределенно, но тем не менее устами сира Брунетто констатирует частоту этой практики, у которой в действительности нет имени. Проститутки Латинского квартала, мы о них знаем из другой части, приставали к ученикам на улицах, и проститутки поносили тех, кто не уступал их приглашениям, называя их содомитами.

Церковные власти XV–XVII вв. были весьма жесткими в вопросах университетских попоек, которые были церемониями инициации, ритуалами посвящения, на которых много пили и куда попадали еще зелеными и незрелыми. Несомненно, там были также и шлюхи. Но по упрекам цензоров, по большей части, становится ясным, что понятие «разврат» было плохо определено в отличие от использования проституток, возможно, из-за бисексуальности, которая длительное время сохранялась у юношества.

Также свое место могла иметь эта неопределенная сексуальность во время больших новогодних пирушек, период между Рождеством и Богоявлением, во время всеобщего сумасшествия, маскарадов, игр зеркал, князя дураков, из чего возникает двусмысленность бисексуальности, как заметил Франсуа Лярок: «В этой непонятной точке, где встречаются старый и новый год... возникает вопрос сексуального отличия». Но благодаря магии маскарада игра «Виола-Цезарно» позволяет переступить в своей манере границу, которая разделяет полы, *bissexus*²³ больше, чем *bifrons*²⁴.

Здесь речь вовсе не о гомосексуальности, а о виртуальном и волнующем перевоплощении во время новогодней пирушки, когда запреты преодолены на небольшой период времени и без последствий. И мы обнаруживаем здесь неоднозначность, которая все еще не исчезла, несмотря на усиление стремления гомосексуалов к своей идентичности. Возможно, именно об этом говорит Лоран Диспо (*Le Matin*, 6 ноября 1979): «Неужели есть мужчины, которые не любят друг друга? А о чем же свидетельствуют демонстрации футболистов после забитого гола? Это, конечно же, не “гомосексуалы” – нет. Однако то, что они творят в этот момент, шокирует прохожих. Если бы это случилось на улице в повседнев-

ной жизни, то их бы оценили именно как гомосексуалов. Должны ли мы сделать из этого вывод, что стадионы и спорт – это своего рода клапаны безопасности от нормальной мужской гомосексуальности?»

¹ Опубликовано в: *Communications*. 1982. V. 35. № 1. P. 56–67. Пер. с фр. А. С. Котова.

² Эти строки были написаны в атмосфере моральных порядков и одержимости безопасностью в 1979–1980 гг.

³ Слова из стихотворения Луи Буйе. – *Примеч. пер.*

⁴ Дореволюционная Франция, до XVIII в. – *Примеч. пер.*

⁵ Речь идет о книге: *Aron J.-P., Kempf R. Le Pénis et la démoralisation de l'Occident*. P.: Grasset, 1978. – *Примеч. пер.*

⁶ Книга Ж.-П. Арона и Р. Кемпфа была переиздана в 1999 г. в издательстве LGF. – *Примеч. пер.*

⁷ Ф. Арьес воспользовался дословным переводом английской идиомы coming out of the closet (выход из шкафа/чулана), которая означает выход из потёмков, признание своей принадлежности к сексуальному меньшинству. – *Примеч. пер.*

⁸ Объединение молодых деревенских холостяков (от половозрелости до 25 лет) во Франции XV–XVII вв., занимавшихся организацией праздников и развлечений, а также присматривавших за соблюдением моральных устоев семейной жизни в селе. – *Примеч. пер.*

⁹ Во фр. языке выражение *amitié particulière* несет в себе двойной смысл: 1) взаимная привязанность, особая дружба, 2) гомосексуальные отношения. Поскольку эта фраза стала заголовком романа, название которого на русский язык переводится как «Особенная дружба», здесь игра слов и смыслов, использованная Ф. Арьесом, сохранена. – *Примеч. пер.*

¹⁰ Полицейские дела были прекрасно изучены Филиппом Рэйем (Philippe Rey) в магистерской работе по гомосексуальности в XVIII в. под руководством Жана-Луи Фландрина (Jean-Louis Flandrin). В то время дело о гомосексуальности заводилось по факту совершенных действий.

¹¹ Бисетр – психиатрическая больница в Париже. – *Примеч. пер.*

¹² Пенитенцилий – руководство духовников для оказания помощи им в отправлении таинства исповеди. Пенитенцилии состояли из каталогов грехов, перечисленных более или менее детально, к описанию греха приводилась епитимья, пропорциональная его тяжести. – *Примеч. пер.*

¹³ Данте. Божественная комедия. Ад, V, 100–105. Здесь и далее перевод приведен по: Данте Алигьери. Божественная комедия / Пер. М. Лозинского. М.: Правда, 1982. – Примеч. пер.

¹⁴ Там же. С. 140–142. – Примеч. пер.

¹⁵ Лат. прелюбодеи. – Примеч. пер.

¹⁶ Лат. распутники. – Примеч. пер.

¹⁷ Лат. развратники. – Примеч. пер.

¹⁸ Невоздержанность оскорбляет Бога в меньшей степени, и потому влечет меньшее порицание.

¹⁹ Столько раз была поддержана мысль, что это неверная интерпретация и что Брунетто Латини был там не как содомит.

²⁰ Данте. Божественная комедия. Ад, V, 82–87.

²¹ Там же. Ад, V, 106–108.

²² Август Абрааз Тардьё (Auguste Ambroise Tardieu) (1818–1879) – французский врач, специалист по судебной медицине, подготовивший первое научное исследование сексуального насилия над детьми (Etude Médico-légale sur les Attentats aux Mœurs, 1857). – Примеч. пер.

²³ Лат. бисексуальный. – Примеч. пер.

²⁴ Лат. двуликий. Виола и Цезарио – персонажи «Двенадцатой ночи» Шекспира, их история была связана с переодеванием женщины в мужчину, становящегося предметом нежных чувств со стороны другого мужчины – Примеч. пер.

История способов инкультурации ребенка
на страницах «L'enfant et la vie familiale
sous l'Ancien Régime»

Предприняв историческое разыскание оснований изменчивого облика детства, существенный момент в котором составлял вопрос его аксиологии, Филипп Арьес актуализировал культурные интенции вопрошания современной культурой сути «детского» и при этом сам стал значимой фигурой гуманитарного научного пространства. Обнаружение характера явленности ребенка культурному сознанию XV–XVIII вв. стало одним из ключевых означающих современного дискурса детства.

Интерес к вопросам инкультурации как приобщения к культурным нормам, ценностям, традициям – характерная примета научных дискуссий середины XX в., общий лейтмотив которых определили исследования Р. Бенедикт, М. Мид, М. Херсковица и мн. др. Понятия «аккультурация/инкультурация», утвердившиеся в поле социальной антропологии с 1930-х годов, резюмировали идеи специфичности культурной среды, конституирующей многообразие человеческих форм жизнедеятельности, а также важности роли раннего периода в жизни человека как времени максимальной пластичности и восприимчивости к предлагаемым культурным паттернам. Вышедшая в 1960 г. работа Филиппа Арьеса «L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime» возникает в контексте осмысления взаимодействий культуры и личности. Термин «инкультурация» не встречается в исследовании Арьеса, что не исключало для него возможности теоретической реконструкции особенностей приобщения ребенка к культуре. Уникальность авторского подхода – в воссоздании широкого культурного поля тематизации детства периода Нового времени. Проблема приобщения ребенка к культуре и, как следствие, наделение его определенным топосом тесно связаны с вопросом исторической изменчивости пространства локализации детства. Проявление детства в социокультурной жизни обуславливает становление дис-

курса, определяющего его ценностно-смысловое место, закрепляет за ним некую совокупность прав. Исследование Филиппа Арьеса обнаруживает, какова связь представлений о детстве со сложной сетью культурных трансформаций.

Пространство исторической проблематизации детства в исследовании Арьеса оформляется во взаимовлиянии предшествующей культурной традиции Средневековья и нарождающихся практик и дискурсов Нового времени. Наблюдения автора позволяют предположить, что традиционное противопоставление ребенка и взрослого, присутствующее в современной культуре, не представляется само собой разумеющимся. Его самоочевидность вменена культурному сознанию. Взгляд взрослого оформляет кажущуюся самоочевидность детства.

В средневековой культуре ребенок, по наблюдению Арьеса, более сопоставим с карликом, занимавшим значительное место в средневековых типологиях. «Ребенок – это карлик, но карлик, про которого известно, что он не останется таковым, кроме случаев колдовства. Напротив, не является ли карлик ребенком, который в силу проклятия не растет, а быстро превращается в сморщенного старика?»¹. Средневековая культура не сопоставляла ребенка и взрослого, поскольку «для нее не существовало самой проблемы – ребенок»². Процедура сопоставления предполагает нахождение общего основания, например разумность/неразумность, свобода/зависимость. Указанные оппозиции, по Арьесу, свойственны Новому времени, где, по-видимому, сопоставление детского/взрослого получает наиболее полное выражение. Не имеет существенного значения, толкуется ли взрослость как максимальное воплощение человеческой природы или, напротив, как отпадение от естественной первозданной натуры. Существенную роль в прояснении взаимосвязи детства и взрослости сыграл автобиографический нарратив, в рамках которого получил распространение тип повествования и рефлексии, конституирующий детство в качестве знаменательного и во многом определяющего начала³. Автобиографический жанр участвует в формировании и в то же время свидетельствует о возникновении в культуре такого образа детства, в который можно вглядываться, ища разгадки уже зрелой личности. Данное обстоятельство не могло не повлиять на аксиологию детства, тематизирующегося в автобиографическом нарративе. Фокусировка на детстве как судьбоносном начале индивидуальной человеческой истории актуализировала образ ре-

бенка при измерении необходимых человеку социальных качеств, приобретаемых им в процессе взросления.

Динамику культурной репрезентации детства периода XV–XVIII вв. можно определить как *движение от созерцательности к действительности*. Для нововременной тематизации детства характерны две доминантные тенденции: религиозная – в стремлении подчеркнуть *невинность, неискушенность* детства – и нарождающаяся секулярная – в намерении искоренить *невежество и слабость*, а также в требованиях *здоровомыслия*. В педагогических трактатах ребенок признается отныне *рассудительным*; от него ждут, чтобы он рассудительным и оставался. Идея *невинности* смыкается с понятием *разума*, где странным образом неискушенность предполагает достаточную осведомленность о допустимом и способность предпочесть правильный выбор. Рационализация детства изменяет его место в семье, взаимодействие со взрослыми, игру и обучение.

Основным агентом инкультурации традиционно выступал взрослый, образ «эталонной» личности. Как отмечает Д.Б. Эльконин, понимание культурного образа взрослого позволяет увидеть целостную картину детства, поскольку «идеальная форма, образ взрослости, является центральной категорией, задающей целостность детства. Образ взрослости, образ совершенного (идеального) взрослого является единственным способом и опорой представления детьми их будущего»⁴. Идеальная форма взрослого это не только накопленные человечеством знания, образцы, произведения, но и способы ее культурной трансляции, формы явления совершенства, формы явления взрослости, в ареале которых и формируется пространство детского. Образ взрослого меняется от эпохи к эпохе. В культурном пространстве модерна взрослый наделен способностью воплощать идеал человеческой натуры, разумности и свободы, являя собой абсолютную антропологическую норму. *Совершенство*, к которому ведет ученика достойный подражания учитель, становится темой *авторитарного совершенствования* учеников учителем. Ужесточение дисциплинарных мер и обособление образовательного пространства способствовали институционализации права взрослого осуществлять свой авторитет и субъектность, воспринимая ребенка как объект заботы и подчинения.

Нововременный образ взрослого, задавший формы будущности детства, акцентировал существенную незавершенность, несовершенство последнего. Так, например, было характерно размышление о необходимости превозмогать отвращение к детям, свойственное

любому здравомыслящему человеку, рассудочным отношением к их временной неполноценности. «Если судить ребенка по внешнему виду, оставляющему впечатление слабости и неполноценности, идет ли речь о теле или уме, то, несомненно, в суждении нашем не будет места малейшему уважению. Но впечатление меняется, когда мы смотрим в будущее и опираемся в деяниях наших на веру». Присмотревшись, в ребенке замечаешь будущего «хорошего магистрата, священника или большого сеньора»⁵. Вышеуказанная позиция получает воплощение в моделях воспитания, где определяющей становится идея создания организованного, подконтрольного, топологически обособленного пространства, тенденции сведения к минимуму возможности детей быть предоставленными самим себе. Детское и взрослое пространство жизнедеятельности дифференцируется. Детству отводят особое место – коллеж. Если средневековая педагогика характеризовалась отсутствием дифференциации в возрастах и программах, одновременным преподаванием предметов разного уровня, то в коллеже определяющей чертой становится дифференциация: само пространство коллежа отделено от взрослого мира, этот же принцип положен в основу его внутреннего устройства: дифференцируются возрасты, классы, дисциплины. Как отмечает Ф. Арьес, «у истоков коллежа мы имеем дело с новым ощущением, не известным в Средние века и постоянно развивающимся вплоть до XIX века: неприятие смешения возрастов, вследствие которого отныне школяров стремятся отделить от общества взрослых и подчинить их особой дисциплине...»⁶. Среди прочих черт организации образовательного пространства Арьесом выделяется контроль всех видов деятельности, авторитарная, иерархическая модель взаимоотношений взрослого и детского миров. Пространство коллежа становится не только инструментом образования, но прежде всего дисциплины, реализующим новый регистр существования детства. Усиление дисциплины и организации Арьес объясняет ростом заботы о детях, реформой нравов, результатом морализации общества.

Концепция Арьеса может быть дополнена исследованиями французского исследователя М. Фуко, который также анализирует практики, определившие формирование такого знания, конститутивного для европейского субъекта, как знание о детстве, хотя эта тема не вынесена Фуко в качестве центральной проблемы, а носит иллюстративный характер подтверждения более общих трансформаций, затронувших семейное, социальное и педагогическое про-

странство Западной Европы. При различии теоретического инструментария исследовательский подход Фуко в стремлении сделать явным поле сил и исторических обстоятельств, участвующих в построении культурных явлений, кажущихся на первый взгляд универсальными, близок методологии Арьеса. В качестве определяющего фактора социальной проблематизации детства Фуко называет «постепенно обнаруживающийся политический и экономический интерес»⁷. По его мнению, в XVII в. происходит сопряжение традиционной религиозной и нарождающейся меркантилистской, сугубо экономической темы связи силы нации с числом ее населения. Последняя определяет незаменимость детей как «поставщиков населения», а следовательно, необходимость умножения усилий по их социальному, физическому и духовному сопровождению. При различии мотивировок общим в исследованиях Арьеса и Фуко является констатация рационализации детства, представленная, с одной стороны, совокупностью ряда правил, которым подчиняется развитие ребенка, с другой – появлением обширного ряда различных институций в рамках медицинского и педагогического знания, чей дискурсивный инструментарий становится одним из самых авторитетных в конституировании «природы» детства.

В контексте представленного Ф. Арьесом историко-культурного нарратива детства можно говорить о ряде ключевых обстоятельств, определивших характер и способы инкультурации ребенка в новоевропейском культурном пространстве, к которым можно отнести: а) складывание приватного пространства семьи и, как следствие, интимизацию отношений в диаде «мать–ребенок»; б) осознание значимости периода детства в индивидуальной истории субъекта одновременно с вменением раннему периоду жизни субъекта новых форм ответственности как залога его будущей успешности; в) социально-экономический интерес к детству как источнику будущих социальных ролей и привилегий; г) институциональное отделение детского и взрослого пространств жизнедеятельности, а также институциональное закрепление авторитетной позиции взрослого; д) увеличение длительности периода детства, связанное с дифференциацией специальных структур (классов, школ), призванных подготовить детей к социальной жизни и профессиональной деятельности.

Амбивалентный характер нововременной культуры и культурного сопровождения детства задал «полюса чувствительности», где чрезмерная любовь оказалась прямо пропорциональна чрез-

мерности заботы, вылившейся в строгость, ранее применимую лишь к маргинальным слоям общества. Как отмечает Арьес, раньше ребенок был счастлив потому, что имел свободу смешиваться с другими возрастными группами, «теперь для него плеть, заточение и другие наказания, обычно применяемые к преступникам из самых низших слоев населения. Однако такая строгость говорит о новом отношении, отличающемся от прежнего безразличия, — о проявлении чрезмерной любви, ставшей всеобщей в XVIII веке»⁸. Общество модерна увидело себя как в отражении в облике детства и, пленившись этим многообещающим и пластичным, сродни фантазму, образом, полностью завладело им, не оставив ни одной сферы детства, не подлежащей контролю, наблюдению, нормативности. Эпоха Нового времени в исследовательском поле справедливо определяется как переломная в отсчете истории детства, однако эта рубежность не исчерпывается однозначной констатацией неизменной ценности последнего, а подразумевает начало противоречивого процесса его проблематизации, во многом определившего ключевые установки, конвенции и конфликты современности, в частности предпосылки символической инверсии, переворачивания значимости взрослости и детства, свойственные современной культуре с ее специфическим детоцентризмом.

¹ Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург, 1999. С. 13.

² Там же. С. 409.

³ Дмитриева О. Воспоминания о детстве в XVII в. // Память детства. Западноевропейские воспоминания о детстве эпохи рационализма и Просвещения (XVII–XVIII вв.): Учеб. пособие по педагог. антропологии / Сост. и отв. ред. В.Г. Безрогов. М., 2001.

⁴ Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 6.

⁵ Арьес Ф. Указ. соч. С. 123.

⁶ Там же. С. 162.

⁷ Фуко М. Ненормальные: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974–1975 учебном году. СПб., 2005. С. 306.

⁸ Арьес Ф. Указ. соч. С. 410.

CONTENTS

<i>Foreword</i>	7
-----------------------	---

The history of childhood as an academic branch

<i>F. Dolto</i> . A conversation with Philippe Ariès	15
<i>I.S. Kon</i> . From the history of childhood to the history of girls and boys: gender aspects in reconsidering Ph. Ariès's theory	33
<i>P. Hutton</i> . Centuries of Childhood within the Historical Scholarship of Philippe Ariès.....	54
<i>A. Burton</i> . Looking forward from Ariès? Pictorial and material evidence for the history of childhood and family life	75
<i>H. Cunningham</i> . Histories of childhood. Review historiographic essay.....	108
<i>M.K. Lyubart</i> . A historiographic and ethnological study of childhood in French academic tradition: before and after Ph. Ariès.....	128
<i>C. Heywood</i> . Philippe Ariès and the Modern Historian of Childhood	141
<i>A. Classen</i> . Philippe Ariès and the consequences. History of childhood, family relations and personal emotions: where do we stand today?	164

The history of childhood in Western Europe

<i>T.M. Ruyatkina</i> . If children are doomed to have authority: the perception of children of nobility in the English humanism of the 16 th century.	235
<i>R. Dekker</i> . Changes in the Appreciation of Toys and Play in Dutch Childhood Memoirs, 17 th –20 th Centuries	249

<i>A. Baggerman.</i> The infinite universe of 18 th century children's literature. Required reading and experiences of reading by fictional en real-life children around 1800	267
<i>B. Šuštar.</i> Schooling as a Part of Childhood in Slovenia: The Child's Path to Becoming a Pupil/Student	291

Ph. Ariès and sociocultural anthropology of childhood

<i>U. Krebs.</i> Correcting Aries and de Mause with anthropological data. On cultural history and natural history of childhood.....	317
<i>J. Forster.</i> Learning spaces of childhood – a special perspective for studies in evolutionary pedagogic.	336
<i>J.-P. Filiod.</i> A Socioanthropology of childhood and children. The methods and goals of research in France	353
<i>M.V. Zolotukhina.</i> "An American girl": doll, heroine, image. The history of one project	372
<i>L.T. Solovyeva.</i> Georgian ideas about outer beauty and physical development of children and folk traditions of tending to children.	414
<i>A.A. Ozhiganova.</i> Training a baby's body in modern medicine and alternative practices	434

Addendum: The known and unknown Ariès

<i>Ariès Ph.</i> Reflections on the history of homosexuality	449
<i>Mamycheva D.I.</i> The history of ways of enculturing a child on the pages of L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime	467

All History is full of childhood: F. Aries's heritage and new approaches to the history of childhood: Collection of articles. Compiled by V.G. Bezrogov, G.V. Makarevich, M.V. Tendryakova: in 2 parts. P. 1.

The collection is the first instalment of the materials of the international academic conference "The History of Childhood as an Object of Research: F.Ariès's heritage in Europe and Russia" held at the RSUH on October 1-2, 2009. This issue includes selected and reworked reports made during the meeting of the first three subpanels. The book also comprises translations of key foreign publications on the main principles and methodology of the history of childhood as an academic discipline.

The book is intended for universities for humanities and teacher-training institutes.

B86 **«Вся история наполнена детством»:** наследие Ф. Арьеса и новые подходы к истории детства: [Сб. статей] / Сост. В.Г. Безрогов, М.В. Тендрякова: В 4 ч. Ч. 1. М.: РГГУ, 2012. 472 с.
ISBN 978-5-7281-1245-7

Сборник представляет собой первую часть материалов международной научной конференции «История детства как предмет исследования: наследие Ф. Арьеса в Европе и России», проходившей в РГГУ 1–2 октября 2009 г. В данный выпуск вошли доклады, сделанные на заседаниях первых трех секций. В книгу включены также переводы зарубежных публикаций по основным принципам и методологии изучения истории детства как научной дисциплины.

Для студентов, аспирантов и преподавателей гуманитарных университетов и педагогических институтов.

УДК 316.346.3

ББК 60.5я43

Научное издание

**«Вся история наполнена детством»
Наследие Ф. Арьеса и новые подходы
к истории детства**

**Редактор *Т.Ю. Журавлева*
Технический редактор *Г.П. Каренина*
Корректор *О.Н. Картамышева*
Компьютерная верстка *Е.Б. Рагузина***

Подписано в печать 5.03.2012.

Формат 60×84^{1/16}

Усл. печ. л. 27,9+0,7 вкл.

Уч.-изд. л. 24,0.

Тираж 500 экз. Заказ № 69

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125993, Москва, Миусская пл., 6
Тел. 8-499-973-42-06

