



**ФОРУМ:  
В ПОИСКАХ ДЕТСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ**

**Аннотация:** Дискуссия посвящена вопросу о том, как преодолеть властную позицию взрослого исследователя по отношению к ребенку и возможно ли это вообще. Новая социология детства поставила в центр исследовательского внимания личность ребенка и его интересы, однако основания этого подхода до сих пор остаются предметом споров. Поворот к детской субъектности в академической повестке связан с общественной дискуссией о признании ребенка самостоятельным агентом в политической и правовой сферах. Участники «Форума» обсуждают этические и методологические проблемы, связанные с детской субъектностью в исследованиях детства (Childhood Studies).

**Ключевые слова:** детская субъектность, новая социология детства, исследования детства.

**Для ссылок:** Форум: В поисках детской субъектности // Антропологический форум. 2019. № 42. С. 9–106.

d o i: 10.31250/1815-8870-2019-15-42-9-106

U R L: <http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/042/forum.pdf>

---

**ANTROPOLOGICHESKIJ FORUM, 2019, NO. 42**

**FORUM: CHILDREN AS SUBJECTS**

**A b s t r a c t:** The discussion is dedicated to the question whether it is possible to overcome the power asymmetry between researchers and their subjects in the study of childhood, or at the very least to reduce the gulf between researchers and the objects of their studies. The “new sociology of childhood” places the individual personality of the child and their personal interests at the centre of scholarly investigation, though its central presuppositions remain largely controversial. The focus on children’s subjectivity in academic work is related to the public acknowledgement of children’s agency as political and legal subjects. The participants discuss ethical and methodological problems related to children as subjects in Childhood Studies.

**Key words:** children’s subjectivity, the “new sociology of childhood”, Childhood Studies.

**To cite:** ‘Forum: V poiskakh detskoj subyektnosti’ [Forum: Children as Subjects], *Antropologicheskij forum*, 2019, no. 42, pp. 9–106.

d o i: 10.31250/1815-8870-2019-15-42-9-106

U R L: <http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/042/forum.pdf>



## **В форуме «В поисках детской субъектности» приняли участие:**

**Энди Байфорд (Andy Byford)** (Университет Дарема, Дарем, Великобритания)

**Марина Романовна Балина** (Университет Иллинойс Везлиен, Блумингтон, США)

**Светлана Михайловна Бардина** (Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия)

**Виталий Григорьевич Безрого** (Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия)

**Сара Панкеньер Вельд (Sara Pankenier Weld)** (Университет Калифорнии, Санта-Барбара, США)

**Махтельд Венкен (Machteld Venken)** (Свободный университет Брюсселя, Брюссель, Бельгия / Университет Вены, Вена, Австрия)

**Ирина Васильевна Дуденкова** (Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия)

**Светлана Витальевна Ерпилева** (Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия / Лаборатория публичной социологии)

**Анна Владимировна Козлова** (Европейский университет в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург, Россия)

**Ангелина Юрьевна Козловская** (Европейский университет в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург, Россия)

**Елена Владимировна Лярская** (Европейский университет в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург, Россия)

**Александр Борисович Лярский** (Высшая школа печати и медиатехнологий, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Санкт-Петербург, Россия)

**Эста Геннадьевна Матвеева** (Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия)

**Екатерина Александровна Орех** (Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия)

**Сесиль Пишон-Бонэн (Cécile Pichon-Bonin)** (Национальный центр научных исследований (CNRS) / Центр Исследований России, Кавказа и Центральной Европы (CERCEC), Париж, Франция)

**Екатерина Юрьевна Ромашина** (Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия)

**Елена Федоровна Югай** (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия)

## Форум

# В поисках детской субъектности

Дискуссия посвящена вопросу о том, как преодолеть властную позицию взрослого исследователя по отношению к ребенку и возможно ли это вообще. Новая социология детства поставила в центр исследовательского внимания личность ребенка и его интересы, однако основания этого подхода до сих пор остаются предметом споров. Поворот к детской субъектности в академической повестке связан с общественной дискуссией о признании ребенка самостоятельным агентом в политической и правовой сферах. Участники «Форума» обсуждают этические и методологические проблемы, связанные с детской субъектностью в исследованиях детства (*Childhood Studies*).

Ключевые слова: детская субъектность, новая социология детства, исследования детства.

В начале 1990-х гг. сторонники *новой социологии детства* показали, что под влиянием психологии развития, которая монополизировала исследования детства, большинство социологических теорий рассматривало детей как неполноценных существ: гарантией обретения ими независимого статуса считалась обязательная социализация внутри семьи и учебных заведений, подразумевающая взросление [Qvortrup et al. 1994]. Новая социология детства поставила в центр исследовательского внимания личность ребенка и его интересы. Несмотря на общее признание этого подхода, его основания стали и до сих пор остаются предметом дискуссии [Lancy 2012], а некоторые исследователи обоснованно размышляют о том, как преодолеть властную позицию исследователя (взрослого) по отношению к ребенку [Дуденкова 2014] и возможно ли это вообще.

Поворот к ребенку в академических исследованиях происходит параллельно с общественным движением в сторону преодоления дискриминации детей и наделением их агентностью в гражданской сфере. С одной стороны, общественные процессы подогревают интерес к изучению разных аспектов детской культуры, но с другой — дают повод упрекать ученых в излишней чуткости к идеологической конъюнктуре. И такие

упреки зачастую небезосновательны, поскольку отсылки к постулатам новой социологии во многих публикациях оказываются декларативными. В отличие, например, от гендерных и женских исследований (Women's Studies), в современных социальных исследованиях детства дети по-прежнему чаще выступают как пассивные объекты инкультурации: зрители, исполнители, потребители.

Необходимость прояснения концептуальных оснований детской субъектности дополняется методологическими трудностями. Применение методов, предполагающих непосредственный контакт с детьми, сопряжено с юридическими, институциональными, психологическими, этическими и другими ограничениями. Если же материалом служат воспоминания взрослых о детском опыте или документы детского авторства (дневники, письма и т.д.), то подобные источники нередко вызывают скептическое отношение и критику, связанную с их возможной ангажированностью и/или сомнениями в способности ребенка создавать тексты, полностью свободные от идеологических, дискурсивных и прочих моделей, предлагаемых ему взрослым миром.

«АФ» предложил участникам дискуссии ответить на следующие вопросы:

- 1** Возможна ли преодоление «властной позиции» исследователя по отношению к ребенку и наделение ребенка собственной субъектностью или хотя бы смягчение асимметрии «исследователь — объект исследования» при изучении детства?
- 2** В каких областях исследований детства (disciplinarных, тематических) обращение к «детскому голосу» и «детскому взгляду» представляется вам оправданным или обязательным, а в каких, наоборот, сомнительным и проблематичным? Какую научную ценность имеет child-centered подход применительно к вашим исследованиям?
- 3** Как, на ваш взгляд, относится поворот к детской субъектности в академической повестке с общественной дискуссией о признании ребенка самостоятельным агентом в политической и правовой сферах?
- 4** Какие материалы, исследовательские методики и аналитические инструменты позволяют получить к детской культуре доступ, не опосредованный взрослыми представлениями и репрезентациями?

### Библиография

- Дуденкова И. «Детский вопрос» в социологии: между нормативностью и автономией // Социология власти. 2014. № 3. С. 47–59.
- Lancy D. Unmasking Children's Agency // AnthropoChildren. 2012. Vol. 1. No. 2. P. 1–20.
- Qvortrup J. et al. (eds.). Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury, 1994. 395 p.

## ЭНДИ БАЙФОРД

**Изучение тех, кто изучает детей:  
детская субъективность между  
эпистемологией и этикой**

*Детская субъективность как  
эпистемологическая проблема*

Мое исследование истории научного изучения ребенка в поздние годы Российской империи и в начале советского периода не предполагает работу с детьми как субъектами и не ставит задачу представить миру их субъективность, точку зрения, голос, агентность или взгляд на мир. Тем не менее возникает вопрос о том, какими должны быть отношения между исследователями и детьми, когда последние выступают в качестве участников и/или объектов исследования. В интересующий меня период (1880–1930-е гг.) упор ставился прежде всего на детство как период развития и социализации. Ребенок был лишь функцией этих более общих понятий. Именно от такого подхода к ребенку и детству стремится дистанцироваться «новая социология детства». Однако, как справедливо отмечено в предисловии к этому «Форуму», не совсем понятно, что именно имеется в виду под пересмотром отношений между «новыми» исследователями детства и их объектами исследования в «новой социологии детства».

Энди Байфорд (Andy Byford)

Университет Дарема,  
Дарем, Великобритания  
[andy.byford@durham.ac.uk](mailto:andy.byford@durham.ac.uk)

Проблема здесь не только в методологии. Дело в том, что отношения между наукой / учеными, которые занимаются детьми / детством, и детьми как объектами исследования существуют одновременно в двух разных, хотя и стратегически связанных планах: этическом и эпистемологическом. На самом деле можно сказать, что определяющее отличие «новой социологии детства» — это ее (в широком смысле слова фукольдианский) принципиальный отказ отделить эпистемологию от этики в исследовании детей. Стремлениями представителей этого направления этика и эпистемология в исследованиях детства теперь буквально спаяны друг с другом, и очень сложно представить, что кому-то однажды удастся их развести. Другими словами, можно сказать, что акцент на детской субъектности, доминирующий в современных исторических, антропологических и социологических исследованиях детства, уходит корнями в эпистемологию, которая на фундаментальном уровне сформирована некоторой этической «доминантой». Это переплетение этики и эпистемологии явно проступает и в допущениях, стоящих за формулировками четырех вопросов «Форума».

*И все-таки* важно не забывать о том, что проблема «детской субъективности в исследованиях детства», как это сформулировано в вопросах «Форума», остается эпистемологической проблемой. Ведь вопрос 1 об «асимметрии власти» — это, конечно, вопрос об асимметрии *знания*-власти. Вопрос 2 о «детском взгляде» в конечном счете ведет речь о статусе этого «взгляда» в конкретной экономике знания, ибо что здесь «детский взгляд» как не метафора для «знания» субъекта-ребенка, которое представляется как отдельное от знания, произведенного исследователем, но в то же время помещается в отношения с ним? Эпистемологический статус «знания» субъекта-ребенка (и это подразумевается в вопросе 3), по сути, связан с (определенным политическими и правовыми средствами) моральным статусом «ребенка» в конкретном обществе в конкретный момент истории, а моральный статус «ребенка» в определенных контекстах способен существенно поднять статус «знания» субъекта-ребенка. По-прежнему, однако, широко распространено допущение, что такое «знание» нелегко уложить в рамки режима рациональности, в котором по умолчанию существует научное знание и на котором в конечном счете держится доминирующая позиция последнего в экономике знания в целом. Тем не менее, когда детская субъективность становится предметом разговора в науке, это, по сути, превращается в проблему *перевода* «знания» субъекта-ребенка в структуры знания, опознаваемые как научные. Я имею в виду не разнообразные способы «объективации», посредством кото-

рых наука так часто лишает ребенка субъективности (и которые «новая социология детства» обычно довольно успешно развенчивает). Скорее, говоря об операции «перевода», я подразумеваю эпистемологическую проблему «опосредования» (медиации), сформулированную в вопросе 4: если к «знанию» субъекта-ребенка невозможно получить доступ в «неопосредованной» форме, тогда перед наукой стоит задача, во-первых, выявить «материалы» (источники, объекты и т.д.), которые могут послужить необходимыми «mediаторами», и во-вторых, создать специальные аналитические и интерпретативные инструменты, которые позволили бы выполнить требуемый «перевод» «знания» субъекта-ребенка в категории рационального дискурса науки и таким образом достичь искомого «понимания».

Далее в своем ответе на вопросы «Форума» я попробую для примера поразмышлять об одном конкретном домене исследований детей и детства, где, похоже, пересекаются интересы ученых прошлого, в частности тех, кто возглавлял российско-советскую науку о детстве начала XX в., и современных историков и антропологов детства (особенно тех из них, кто изучает «детскую культуру»). Речь идет об изучении материалов, произведенных или созданных детьми, тех самых «материалов», которые в исследованиях детства часто рассматриваются как особенно важный «медиатор» детской субъективности.

### *Детская «продукция» как объект исследования*

Предметом моего интереса будет почти все, что создано детьми, обычно (но необязательно) «спонтанно»: в рамках игры (самостоятельной или под чьим-либо руководством), учебного упражнения, труда, лечения или научного эксперимента. Обычно такие материалы представляют собой детские рисунки, поделки и тексты (сочинения, дневники, стихи), но в принципе это могут быть, например, и театральные и музыкальные выступления. Все это я условно назову детской «продукцией» (output). Английское слово “output” удобно, потому что звучит расплывчато, широко и нейтрально (и я намеренно заключил его в кавычки, чтобы подчеркнуть, что это понятие тактически должно оставаться открытым). Русский термин, который обычно используется в этом контексте, — «творчество» (т.е. «творческая продукция» детей, что отсылает к более общим понятиям «творения» и «творчества»). «Творчество», однако, априори подразумевает, что ребенок является «творцом», хотя в действительности в данной конкретной ситуации по отношению к производству конкретной «продукции» ребенок может играть другую роль. Конечно, детская «продукция» во многих

контекстах интерпретируется или по крайней мере может интерпретироваться как проявление более или менее спонтанного «творчества». Но в других ситуациях может быть важен результат скорее *производительного*, чем *творческого* труда (например, «детский труд», но не «детское творчество»). Кроме того, очень часто та или иная «продукция» (output), по сути, представляет собой *реакцию* на тот или иной стимул (input): педагогический, экспериментальный, диагностический, терапевтический.

Конечно, «продукцию», произведенную ребенком, можно анализировать как источник информации о том конкретном ребенке, который ее создал (его характере, уровне интеллектуального развития, субъективном взгляде на мир). Однако гораздо чаще исследователи ищут в таких материалах свидетельство о «ребенке» или «детстве» в целом, или о какой-то конкретной категории детей (дети с нарушениями умственного развития, «крестьянские дети», «уличные дети», дети, принадлежащие к какому-то конкретному этническому меньшинству, дети того или иного возраста), или о детстве, характерном для какого-то исторического периода или культуры (например, «советское детство»). Но детская «продукция» может служить не только исследованиям «ребенка» или «детства» как таким, она может быть эмпирическим материалом и для исследований (развития / эволюции) «человечества» или «разума» (включая развитие конкретных умственных функций, таких как, скажем, память). Таким образом, исследования детской «продукции» могут задаваться очень разными вопросами иходить из очень разных эпистемологических оснований, и это означает, что необходимо присмотреться к тому, как с детской «продукцией» работают разные области науки, действующие в конкретных научно-интеллектуальных, социокультурных и историко-политических контекстах.

### ***Исследования детской «продукции» в российско-советской науке начала XX в.***

Сбор и анализ детской «продукции», несомненно, входил в число многочисленных «методов» российской, а потом и советской науки о детстве первой трети XX в. И российское довоенное движение исследователей детства, и ранне-советская педология представляли собой очень гетерогенное поле, сложные мозаики исследовательских приоритетов, научных повесток и теоретических подходов. Наука о детях обычно позиционировала себя как эклектичный набор тем и методов, необходимых, чтобы понять «ребенка» — исключительно сложный объект исследования. Во многом именно так пони-

мал науку о ребенке психолог Н.А. Рыбников (1880–1961) — ключевая фигура Центрального педагогического института в Москве начала советской эпохи. В одном из своих ранних обзоров педагогических исследований Рыбников упоминает «методы исследования продуктов детского творчества», а также «детских рисунков» и даже «литературного творчества» детей [Рыбников 1922: 4, 24–25, 31]. Он считал, что такие «продукты» нужно систематически собирать в большие корпуса, которые потом можно будет анализировать разными способами, прежде всего ища паттерны и закономерности.

В психологии, которая доминировала в науке о детях начала XX в., считалось, что то, что я здесь называю детской «продукцией», может служить точкой доступа к внутренней психической жизни ребенка, которая обычно остается «скрыта» от взгляда, поскольку исследователь не может полагаться на детскую «интроспекцию» (*самонаблюдение*) — единственный способ получить *непосредственный* доступ к «внутренней» психической жизни, согласно тогдашней психологической мысли. Хотя предполагалось, что коллекции детских «продуктов» смогут обеспечить данные по любому вопросу о детской душе, психологи надеялись, что эти материалы будут особенно полезны для изучения детских эмоциональных состояний и воображения. Объективным методам экспериментальной психологии, которая тогда доминировала и занималась главным образом измерением сенсорных и когнитивных функций, сложно было работать с этими *субъективными* составляющими души.

Однако сбор, анализ и интерпретация детской «продукции» так и не получили в российско-советской науке о детях такого широкого применения, как объективные методологии: тесты умственных способностей, опросы или дневники наблюдений. Как правило, детские «продукты» воспринимались как «сырые данные», собранные в рамках более общих исследовательских программ, где главными методами были наблюдение и эксперимент. Например, родитель, учитель или психолог, ведя наблюдение за ребенком во время учебы или игры, обычно сохранял и помещал в архив то, что наблюдался при этом создавал (спонтанно или под руководством). Такие материалы считались дополнением к записям в дневнике объективного наблюдения. Некий «продукт» мог быть получен от ребенка и в ходе какого-либо эксперимента (например, рисунок как часть теста) или вместо ответа на опрос (например, когда ребенку предлагали написать сочинение о своих личных «идеалах»).

Но на практике исследование «продуктов детского творчества» как таковых не выросло в сколько-нибудь значительную

область педагогических исследований. И причина не в том, что отрицалась или игнорировалась детская субъективность, но в том, что ученые тогда вообще искали способы «перевода» разнообразных «продуктов», которые они наблюдали и собирали в процессе эмпирического исследования, во что-нибудь, что имело бы для них научную ценность и релевантность. Тем не менее был один конкретный тип «продукции», а именно детские рисунки, где такой «перевод» произошел, и небезуспешно, и потому этот подраздел исследований детской «продукции» оказался более развит, чем остальные.

### *Изучение детских рисунков — изучение особого детского способа «знания»*

Одна из главных причин, почему детские рисунки стали доминировать в исследованиях детской «продукции», заключается в том, что в них видели шанс получить ответ на вопрос о том, как дети «знают» (“know”) мир. Исследователи видели в детских рисунках источник на пересечении двух существующих по отдельности, но в действительности тесно переплетенных вопросов, которые казались первостепенными для понимания оснований человеческого знания: особая природа а) детского восприятия мира и б) *репрезентации* этого мира символическими средствами. Рисунки как будто бы объединяли оба эти вопроса, и в основе их исследования лежало убеждение, что развитие рисунка как формы символической деятельности идет рука об руку с развитием восприятия как такового.

Восприятие было центральной, классической темой психологии того времени, что объясняется корнями этой дисциплины в философии эмпиризма с ее интересом к тому, как человеческий разум познает мир. Эта тема сохраняла важность и в лабораторной экспериментальной психологии, которая была сформирована под влиянием и по модели экспериментальной физики и физиологии. При этом наука о детстве исходила из посылки, что дети воспринимают мир иначе, чем взрослые, и именно об этом другом восприятии должны были поведать их рисунки. Одна из влиятельных теорий отличия детского и взрослого восприятия, возникшая в начале XX в., основана на понятии «эйдетического разума», т.е. на идее о том, что для маленьких детей характерны особенно яркие «фотографические» впечатления (и этот же механизм управляет работой памяти на ранних стадиях развития). Эйдетизм считался типичным для разума не только детей, но и «первобытных» народов, и что очень важно, эта связь выводилась именно из параллелей между тем, как дети и «дикари» изображали мир в своих художественных произведениях.

Наука о детях уделяла особое внимание детским рисункам еще и потому (и это имело большое значение), что эта деятельность требовала минимальной внешней поддержки, ведь дети с самого раннего возраста как будто бы и впрямь спонтанно принимаются за рисование: просто хватают карандаш или краски и начинают выводить линии или раскрашивать. Это существенно отличает рисование от других форм творческой или производительной деятельности, для которых почти всегда требуется обучать ребенка достаточно сложным навыкам, от изготовления поделок до письма. Считалось, что в некоторых отношениях рисование как символическая деятельность находится ближе всего к речи, а может быть, оно еще более элементарно, «первобытно» и более сходно с жестом, давая исследователям возможность изучать то, что невропатолог В.М. Бехтерев называл «символическими рефлексами». Но и парадигма Бехтерева, согласно которой любое поведение рассматривалось с точки зрения сочетательных рефлексов, предполагала необходимость введения в анализ детской символической деятельности пусть и мельчайших, но все-таки внешних стимулов (например, ребенку давали карандаш или показывали, как его держать).

Однако по-настоящему ученых в детских рисунках интересовали не сами по себе структуры восприятия или «символические рефлексы», но возможность показать, что и те и другие представляют собой составные части одних и тех же фундаментальных структур «знания». Особенно много дискуссий вызвала проблема перспективного восприятия, а именно вопрос о том, как разум декодирует изображение, в котором содержится перспектива. Еще до революции Бехтерев и его последователи анализировали подборки рисунков маленьких детей, чтобы показать, как они развивались от штрихов к каракулям и простым изображениям (например, неровный круг с парой черточек, в котором можно увидеть все, что угодно) и к все более разнообразным формам. Характерно при этом, что появление перспективы венчало этот нарратив о развитии рисования у детей [Болдырева 1913: 28–29]. Последнее может показаться нормативным навязыванием (культурно специфичных) «взрослых» психических структур в качестве теолого-онтологической цели развития, но для нейробиолога Бехтерева способность кодировать и декодировать перспективу служила всего лишь показателем, что мозг дошел до определенного уровня нейронной сложности, нехарактерного для детей младшего возраста.

Проблема перспективы, однако, снова всплыла в конце 1920-х гг., когда последовательница Бехтерева психолог Т.Н. Барanova, работавшая в Ташкенте, обнаружила, что сельские узбеки, по-видимому, неспособны «видеть» (т.е. декодировать должным образом) перспективу [Барanova 1929]. Бара-

нова объяснила это изоляцией исследуемых от визуальной культуры в связи с предписаниями их религии, т.е. они явно никогда не сталкивались с figurативными изображениями в своем окружении, и в целом их культура не поощряла взаимодействие с визуальными репрезентациями. Лев Выготский и Александр Лuria впоследствии увидели в этом открытии возможное подтверждение своей культурно-исторической теории развития, которая утверждала, что развитие представляет собой процесс овладения символическими инструментами, предоставляемыми социальным окружением [Lamdan, Yasnitsky 2016]. Здесь важно, что, как оказалось, не только возникновение рисования как символического поведения требует внешнего опосредования (этого как раз следовало ожидать), но и развитие самого по себе восприятия, т.е. психических структур, посредством которых мы «знаем» мир, тоже зависит от культурного опосредования.

Именно в этот момент, однако, на сцене появилась «субъектность», но не ребенка, а советских национальностей. В контексте культурной революции начала 1930-х гг. в вышеупомянутых исследованиях быстро увидели шовинистические идеи о том, что некоторые советские национальности являются культурно «отсталыми» и даже «первобытными». Педологов, которые делали подобные заявления, жестко раскритиковали с точки зрения партийной политкорректности, и тема «перспективы» оказалась под запретом. Но исследования рисунков детей из этнических меньшинств на этом не прекратились, надо было только избегать возможных намеков на цивилизационную «отсталость». На самом деле в одном таком исследовании рисунков детей сибирских эвенков, которое опубликовала психолог А.М. Шуберт в 1935 г., анализируемые изображения по-прежнему связывались с эйдетическим восприятием, так же как и с искусством коренных народов всего мира. Но теперь исследование подчеркивало прежде всего высокую эстетическую ценность этих рисунков [Шуберт 1935]. Автор настаивала, что они являются свидетельством необычайно развитых навыков изображения объектов из окружения детей (например, оленей). Важно, что этим рисункам придавалась универсальная ценность, причем как эстетическая, так и когнитивная, когда речь заходила о «точности», с которой эвенкийский ребенок изображал окружающую его действительность.

### *Детская «продукция» как свидетельство обучаемости: другой тип этической «доминанты»*

Для того чтобы понять, как конкретные детские «продукты» получают статус ценных «медиаторов» детской субъективно-

сти, несомненно важно, какой смысл мы вкладываем в детскую «продукцию», когда приступаем к ее изучению. А этот смысл варьируется и культурно, и исторически. В поздней Российской империи и ранней советской России детская «продукция» понималась как свидетельство того, насколько хорошо дети, которые ее произвели, откликаются на внешние стимулы в контексте конкретных программ направляемого развития (в рамках прогрессивного образования, дефектологической терапии или систем ресоциализации). Другими словами, суть детских «продуктов» сводилась к индикаторам развития. Очень часто детская «продукция» собиралась прежде всего для публичной демонстрации в педагогических музеях или на специализированных выставках и подчас даже производилась именно с этой целью. И, как правило, выставки показывали «достижения» не столько детей, которые произвели «продукты», сколько институций, где они получали образование или уход. В то же время эти «продукты» должны были демонстрировать и нечто присущее самим детям, а именно их *обучаемость*. Ведь на выставки почти всегда попадали творения детей, чья обучаемость была под сомнением: «трудных», «дефективных», «с преступными наклонностями». Это значит также, что даже когда такие «продукты» фигурировали как «достижения», они по умолчанию считались ниже уровнем, чем стандартные учебные задания более интеллектуального типа. В основе ассоциации объектов декоративно-прикладного искусства и ручного труда лежит классовый предрассудок, который, видимо, сохранялся в Советском Союзе, несмотря на номинальную инверсию классовых иерархий после революции. Ранние советские реформаторы образования, конечно, стремились нормализовать обучение через ручной труд, которое, очевидно, лучше подходило для нового государства рабочих и крестьян, чем логоцентристические методы обучения через чтение и письмо, которые ассоциировались с ценностями буржуазной интеллигенции. Тем не менее идеальный результат большевистского «трудового обучения» в конечном счете представлял собой гибрид того и другого — человек «высокой культуры и с мозолями на руках» [Малинин, Фрадкин 1993: 137].

Важно отметить, что при всем том интерпретация детских «продуктов» с точки зрения «обучаемости» вовсе не обязательно означала жесткое подчинение детской субъективности нормативным педагогическим структурам и закономерностям развития, которые определяли и направляли взрослые. Не значит это и того, что дети таким образом автоматически превращались в «неполноценных существ», способных обрести «независимый статус» только в результате «обязательной социализации» (цитирую вступление к этому «Форуму»). Скорее это

означает, что в начале XX в. в основе интереса к «продукции», типичной для детей, лежал другой тип этической «доминанты» — не обязанность *освободить* (эмансипировать) «ребенка» и его «субъектность» (как требует современная доминирующая идеология), но этика, тесно вплетенная в проект модерности и подразумевающая обязанность *усовершенствовать* ребенка, чтобы он соответствовал идеалу человечности, который ассоциировался с «цивилизацией» и «культурой» (и включал также «здоровье»).

### *Вместо вывода*

В своей реплике я, конечно, не отвечал на вопросы «Форума» как таковые. Я хотел только «распаковать» некоторые заключенные в них дилеммы с точки зрения моих исследовательских интересов и находок. Но закончить я бы хотел следующим предложением: если мы действительно хотим пролить свет на «субъективность» детей как этическую и эпистемологическую проблему, крайне важно, на мой взгляд, изучать исследования детей и делать это в исторической перспективе, в идеале — в интердисциплинарном сочетании исторического, социологического, антропологического и философского подходов. По сути, я выступаю за такой подход к производству знания в поле исследований детства, который был бы сродни тому, как «исследования науки и технологий» (Science and Technology Studies) исследуют «науку» в целом. Думаю, что подобная форма рефлексии об исследованиях детства (крайне важная, на мой взгляд) помогла бы исследователям прорваться через эпистемические дебри, которыми, похоже, заросло это поле (не в последнюю очередь благодаря доблестным усилиям соединить эпистемологию и этику).

### **Источники**

- Баранова Т.Н.* Материалы по развитию рисунка у юношества и взрослых. 2: Рисунок узбечек. Ташкент: САГУ, 1929. 35 с.
- Болдырева Ю.Н.* Рисунки ребенка как материал для его изучения // Вестник психологии, криминальной антропологии и педагогики. 1913. № 5. С. 28–56.
- Рыбников Н.А.* Ребенок и его изучение. М.: Психология и педагогика, 1922. 36 с.
- Шуберт А.М.* Изобразительные способности у детей эвенков (тунгусов). Л.: Изд-во Ин-та народов Севера ЦИК СССР им. П.Г. Смирновича, 1935. 35, [4] с.

### Библиография

Малинин Г.Г., Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. М.: Прометей, 1993. 173, [2] с.

Lamdan E., Yasnitsky A. Did Uzbeks Have Illusions? The Luria-Koffka Controversy of 1932 // Yasnitsky A., van der Veer R. (eds.). Revisionist Revolution in Vygotsky Studies. N.Y.: Routledge, 2016. P. 175–200.

Пер. с англ. Александры Касаткиной

### МАРИНА БАЛИНА

1

Начну, пожалуй, с того, что сфера моих научных интересов связана в первую очередь с исследованиями в области детской литературы. Мои замечания и наблюдения по предложенным редакцией вопросам ограничены спецификой самого предмета, в котором ребенок и сфера его читательских интересов заранее рассматриваются как *объект* наблюдений и выводов. Тем не менее, несмотря на такую программную установку, вопрос субъектно-объектных отношений в исследовании детской литературы очень важен сегодня, особенно при обсуждении сложных отношений между двумя категориями исследований: детской литературой и детским чтением. О несоответствии между этими категориями писали еще в 2003 г. в специальной рубрике «НЛО» Илья Кукулин и Мария Майофис, а чуть раньше, в 58 номере «НЛО» за 2002 г., посвященном семиотике детства, проблемы несоответствия между детской литературой и детским чтением рассматривала в своей статье Мария Порядина. Тем не менее во многом этот вопрос остается неразрешенным и сегодня. В сегодняшних исследованиях в области детской литературы происходит довольно странное разделение этих двух категорий, когда критики и историки детской литературы заняты самим текстом, его дискурсивным анализом, идеологической заряженностью, исторической ценностью и т.д.,

Марина Романовна Балина

Университет Иллинойс Везлиен,  
Блумингтон, США  
mbalina@iwu.edu

а детское чтение с его особой спецификой и сфокусированностью на ребенке как субъекте и на его непосредственных читательских интересах отдается в руки специалистов по библиотечному делу, социологов и антропологов детства. Несвязанность этих дисциплин между собой создает асимметрию в исследованиях и тем самым усиливает «голос власти» исследователя по отношению к объекту исследования — ребенку с его живым интересом к книге. Совсем недавно на международной конференции я прослушала доклад о таком каноническом для российской детской литературы авторе, как Александра Бруштейн. Объектом исследования была культурная карта воспоминаний Бруштейн, досконально обсуждались исторические события, включенные или не вошедшие в воспоминания, конкретные исторические персонажи, стоящие за вымышленными героями. А круг чтения девочки остался за пределами исследования, так как личность ребенка и сфера его/ее интересов выносились за скобки дискуссии.

Дополнительной проблемой в перенесении центра внимания исследователей детской литературы с ребенка — потребителя литературной продукции на ребенка — активного участника творческого процесса остается устойчивое желание сформировать канон произведений из категории «нужных и полезных книг». Это непреходящее желание опять-таки способствует объективизации юного читателя вследствие этого безбоязнского навязывания ей/ему чужого вкуса. Интересно, что дебаты по поводу канона в литературе, начатые Харольдом Блюмом (Harold Bloom) в 1994 г., только сейчас стали просачиваться в изучение детской литературы, так что поиск того самого единственно «правильного» списка книг для ребенка остается по-прежнему актуальным. И пока исследователи детской литературы будут продолжать организовывать детское чтение по принципу канона и антиканона, заниматься включением и исключением литературных произведений в специальные списки, ребенок-читатель всегда будет рассматриваться как объект получения информации, регулируемой взрослыми — исследователями, библиотекарями, учителями и не в последнюю очередь родителями. Для серьезного изменения такого состояния внутри поля детской литературы и для обращения к личным интересам читателя необходимо выработать новый комплексный подход к анализу потребностей детского чтения, которое во многом значительно более мобильно, чем само понятие «детская литература». Здесь свою роль играет и быстро меняющийся сегодня книжный рынок с его жанровой разноплановостью (комиксы, манга, how-to books, интернетные тексты, никак не претендующие на включение в корпус детской литературы). В 1920-е гг. существовал, хотя и недолго, Институт детского чтения (под

руководством А. Покровской), в котором интенсивно изучались читательские запросы. Пусть на короткое время, но ребенок-читатель обладал субъектностью и был активным заказчиком литературы. Я никак не призываю к возврату к экспериментам двадцатых годов, но учет опыта такого обобщенного подхода к детской литературе и к детскому чтению поможет, как мне кажется, выйти за пределы дихотомии субъектно-объектных связей. В Америке, где я живу и работаю последние 30 лет, большие магазины часто проводят интересные акции для детей, когда право выбора книги отдано не взрослому (покупателю или продавцу-консультанту), а ребенку, которому дается время на то, чтобы посмотреть и полистать интересующую ее/его книгу и убедиться в своем выборе. И даже если выбор принесет потом разочарование, это все-таки самостоятельный акт, ставящий ребенка в позицию актора, а не подчиненного объекта. Исследования таких «самостоятельных» действий интересны для специалистов самых разных сфер изучения детства и, как мне кажется, в них кроется возможность отказаться от взгляда на ребенка с позиции «власти».

## 2

Естественно обращение к «детскому голосу» и «детскому взгляду» в исследованиях в области мемуаристики и самых разнообразных форм life writing или эго-письма. Хотя следует заметить, что такие тексты очень часто продиктованы особыми стратегиями письма, когда взрослое обращение к детству вызвано причинами, выходящими за пределы интереса к собственному детству. Тем не менее изучение «детских» воспоминаний — вполне легитимная сфера литературоведения. Поскольку франко-американский исследователь автобиографического письма Серж Дубровский подготовил читателей и исследователей к отказу от проверки автобиографии на документальную точность, определив этот жанр как *autofiction*, для литературоведов «детский голос» и «детский взгляд» интересны с точки зрения дискурсивных практик и структурных моделей таких воспоминаний. Так, детские воспоминания предлагают исследователям самые разные формы хронотопа — соотношения времени и места, любопытны отношения между *автором-в-тексте* и *автором-текста* и т.д. Интересна позиция мемуариста, пытающегося восстановить свое «детское» восприятие истории и комментирующего его. С этой точки зрения историческая ценность воспоминаний детей ГУЛАГа, детские военные воспоминания или же рассказы о советском прошлом несомненно важны, хотя и не обладают исторической достоверностью. Я считаю, что и социологи, и историки, и антропологи не должны отказываться от таких текстов по причине их недостаточной достоверности: нарративы такого рода обладают своей ценностью, если только они не из категории популярного сегодня жанра *mockumentary*!

## СВЕТЛНАНА БАРДИНА

### Голоса детей и детские голоса

Поскольку я не занимаюсь эмпирическими исследованиями детей и детства, я хотела бы поделиться не ответами на вопросы, но небольшой теоретической репликой по поводу вопросов «Форума» и проблемы изучения детской субъектности.

На мой взгляд, недавние методологические дискуссии в сфере исследований детства и поиск средств, которые позволят получить доступ к детскому миру, свободному от взрослых презентаций, во многом вызваны сформировавшимся в социальных науках различием между «настоящим» и «не-настоящим» детством.

Подлинное детство определяется не только и не столько возрастными рамками, сколько принадлежностью особому детскому миру. Противостоит ему детство, отчужденное от своей «собственно детской» природы и лишенное особой «детскости», *de-childrified childhood* [Hengst 2000]. Ключевая черта настоящего детства — обособленность и недоступность для понимания взрослыми / взрослых: дети не осведомлены о взрослой жизни, а те, в свою очередь, не могут постичь детскую реальность. Скорее всего, определенную роль в утверждении этого различия сыграла очень известная книга «Исчезновение детства» [Postman 1982], где одной из основных — и исчезающих — черт детства называлось незнание.

Это различие повлияло и на социальное теоретизирование о кризисе детства, и на распространение различных инициатив, направленных на защиту неприкословенности детства от вредных воздействий, «убивающих» его природу. Но интереснее всего то, как идеи о различии настоящего и ненастоящего детства оказались на методологических дискуссиях в Childhood Studies. Для них более важной оказалась даже не идея детского незнания, но идея не-знания

**Светлана Михайловна Бардина**  
Московская высшая школа  
социальных  
и экономических наук,  
Москва, Россия  
[neology@bk.ru](mailto:neology@bk.ru)

детей, т.е. принципиальной невозможности постичь мир детей глазами взрослого.

Мысль, что «подлинное» детство представляет собой загадочную и закрытую область, которая может быть потеряна при не-бережном обращении, отчасти стояла за интенциями новой социологии детства. Ее представители обратили внимание на то, что до сих пор детство изучалось через призму тех образов, которые создавали взрослые, и то «детство», которым оперируют социальные науки, — результат чуждых проекций.

Эта критика содержала вполне традиционные аргументы о невозможности преодоления исследовательской дистанции по отношению к объекту и возникающей вследствие этого асимметрии. Упоминалось, что интервью для ребенка — это нечто сродни скорее «допросу» [Spyrou 2011: 153], что установки самого исследователя определяют то, как в итоге звучат слова детей, а сами «auténtичные голоса детей» остаются скрытыми [James 2007: 265]. Но в этой перспективе исследования детства не обладают принципиальной спецификой по сравнению с исследованием других групп, по тем или иным причинам достаточно далеких от исследователя. Даже аргумент об отсутствии у детей лингвистической компетенции, которое приводит к их исключению из исследования [Fane et al. 2018: 359], не является уникальным именно для детей.

Особенная острота этих вопросов применительно к исследованиям детей и детства, а также бум методологической рефлексии последних десятилетий, на мой взгляд, во многом объясняются именно тем, что детство стало тематизироваться в социальных науках с отсылкой к категории «незнания» (причем взаимного) и непроницаемости мира детства. Детство, полностью понятое и осмысленное во «взрослых» категориях социальной науки, оказывалось тем же «недетским», «неподлинным», *de-childrified* детством, как и детство, которое было лишено своей настоящей природы в силу вредных социальных воздействий. Из-за этого возник парадокс: либо мы соглашаемся получить в результате исследования «недетское детство», либо отказываемся от существующего исследовательского аппарата.

Один из самых обсуждаемых вопросов социологии детства последних десятилетий — возможность включить в исследовательскую перспективу «голоса детей» и добиться более интенсивного участия детей в исследовании. Однако зачастую эти требования «повторяются как мантра» и остаются на уровне лозунгов [Kraftl 2013: 14]. Несмотря на широко признаваемый постулат о том, что ребенок должен быть в центре исследования, ответ на вопрос, как этого добиться, остается неясным.

На мой взгляд, нескончаемые споры и отсутствие методологической ясности в этом вопросе во многом связаны с тем, что происходит смешение представлений о необходимости слышать *голоса детей* и необходимости слышать *детские голоса*. Получить доступ к голосу ребенка — это практический методический вопрос. Но получить доступ к голосу, который остается при этом детским, — это задача сама по себе парадоксальная, поскольку детство имплицитно определяется как принципиально непознаваемое.

В результате может сложиться ситуация, когда привилегированное положение будут получать те слова (или не слова, а, к примеру, рисунки) детей, которые в большей степени подпадают под представления о голосах «настоящих» детей, т.е. в каком-то смысле звучат наиболее непонятно и загадочно. Если голос ребенка прозвучит чересчур «взросло», не выделяясь на фоне недетских голосов, то это может быть приписано искающей влиянию исследовательской оптики или доминирующей идеологии, которая преобразует мир детства [Spyrou 2011: 152], и отброшено.

### Библиография

- Fane J., MacDougall C., Jovanovic J., Redmond G., Gibbs L. Exploring the Use of Emoji as a Visual Research Method for Eliciting Young Children’s Voices in Childhood Research // Early Child Development and Care. 2018. Vol. 188. No. 3. P. 359–374.
- Hengst H. Children’s Culture(s) in Consumer Societies // Van Den Bergh H., Van Den Bulck J. (eds.). Children and Media: Multidisciplinary Approaches. Leuven: CBGS-Publicaties, Garant, 2000. P. 9–32.
- James A. Giving Voice to Children’s Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials // American Anthropologist. 2007. Vol. 109. No. 2. P. 261–272.
- Kraftl P. Beyond “Voice”, beyond “Agency”, beyond “Politics”? Hybrid Childhoods and Some Critical Reflections on Children’s Emotional Geographies // Emotion, Space and Society. 2013. Vol. 9. P. 13–23.
- Postman N. The Disappearance of Childhood. N.Y.: Delacorte Press, 1982. 177 p.
- Spyrou S. The Limits of Children’s Voices: From Authenticity to Critical, Reflexive Representation // Childhood. 2011. Vol. 18. No. 2. P. 151–165.

## ВИТАЛИЙ БЕЗРОГОВ

1

Вопрос, как мне кажется, изначально поставлен не совсем верно. Антропология, социология, педагогика сначала задают рамки изучаемого. В нашем случае — детства как понятия, детей как группы. Если брать детство как понятие, обозначающее некий начальный этап жизни, то субъективно оно начинается лишь тогда, когда человек уходит из детства. У детей нет детства. Грубо говоря, оно появляется, когда мы из него выходим. И чем дальше мы от него, тем более по-разному мы воспринимаем то, что называется детством. Ребенок же мыслит себя «существующим», «взрослым / молодым человеком». Пожилые взрослые эту особенность детского взгляда на мир иногда учитывают, когда в повседневном общении обращаются к ребенку уважительно: «Молодой человек, не скажете ли...?» и т.п.

Поэтому на первую часть первого вопроса я бы ответил так: невозможно, ибо исследователь «назначает», что такое ребенок. Он всегда властен над тем образом, который сам и создал. Только не всегда эту свою властность предпочитает активно демонстрировать.

Вторая часть вопроса: наделение ребенка собственной субъектностью. На него я бы ответил так: исследователь может наделять ребенка собственной субъектностью, но будет ли это действительно субъектность ребенка? Наделение или ненаделение ребенка субъектностью зависит от эксплицитных и имплицитных определений того, кто (что) есть ребенок вообще или кто (что) он есть на том либо ином этапе своего развития и взросления. Илья Муромец 33 года просидел ребенком на печи, так как никто до пришедших странников (согласно одной из версий — Иисуса Христа с апостолами) не ставил под вопрос его детский статус. Однако в этом das Kind зрел der Mann und der Held. От образа ребенка, формулируемого взрослыми, зависит, конечно, и понимание

Виталий Григорьевич Безрогов

Институт стратегии развития образования РАО,  
Москва, Россия  
bezrogov@mail.ru

дитем самого себя. Прямое зачитывание ребенку его неотъемлемых прав резко меняет его понимание себя и своих возможностей, но опять-таки в логике и спектре взрослого взгляда. Увидеть ребенка — чаще равняется «определить ребенка», «зарегистрировать статус природы детства в понимании ее культурой взрослых», нежели «увидеть ребенка в его собственных понятиях».

Третья часть вопроса: можно ли смягчить асимметрию? Думаю, что можно. Однако нельзя сказать, насколько получится это сделать в том или ином конкретном исследовательском случае. Возможно, местоположение наблюдателя, способ фиксации жизни ребенка и/или детского сообщества могут как сильно помочь, так и наоборот. Способы наблюдения ребенка определяют «вольеры» или «заповедники», в которых детей «наблюдают». Наличие у ребенка разума не позволяет полагать, что способы, приемы и средства «слежения» за ребенком дают нам адекватную картину детской субкультуры. Режимы видения ребенка взрослой культурой определены отношением ребенка ко взрослым. Так, педагогика начинает видеть ребенка тогда, когда он «плох» и его надо исправить. «Хороший ребенок» ускользает от взора педагога. Взрослый — это не тот, кто может понять. Даже очень хороший взрослый. Он может наделить ребенка субъектностью по определению, но определить ее без взрослых звуков, слов и глаз все равно более чем проблематично.

Другое дело, когда мы не ищем «взгляд ребенка», не пытаемся войти в ребенка как в джона малковича, а описываем детскую группу либо индивидов, их практики, ценности, интересы и т.п. Социологическое и антропологическое исследования детства имеют шанс воссоздать отношения в группе, технологию жизни, детские ритуалы, игры, обычаи, материальный мир детей и т.п. В таком случае асимметрия «взрослый исследователь — изучаемый ребенок» сближается с обеих сторон.

## 2

Это очень хороший вопрос, позволяющий отделить те области в Child Studies, в которых лучше не взывать к гласу ребенка, от тех, где такой голос стоило бы находить и к нему прислушиваться.

Мне кажется, что хорошо было бы учитывать детский голос при изучении спектра детских игр. Причем дети могут не только подробно рассказывать о тех играх, в которые играют сейчас, но и о таких, в которые играли раньше.

Дети могут рассказывать или изображать свои каникулы или повседневную жизнь дома и в школе, но в этих случаях уже включается оглядка на слушателя с вопросом: «А что ему,

собственно, надо?» Тут велико воздействие ожидаемого стереотипа.

Вероятно, детей имеет смысл спрашивать о тех или иных явлениях в мире, не собственно детских. В этом случае мы получаем взгляд детей на социальный и природный ландшафт. В 1920-е гг., например, среди вопросов к детям в различных опросах встречались такие как «Кто такой Бог? Кто такой капиталист? Кто такой красноармеец?» и т.д. Ответы были чрезвычайно разнообразны, так как родители тогда не успевали подготовить своих чад к «правильным ответам» на вопросы «взрослых дядей» в школе. Полагаю, что и от современных детей можно много интересного услышать, если спрашивать их о конкретных вещах. Конечно, стереотипность ответов будет пропускать всегда, но и стереотипность ответов в эпоху масс-медиа говорит не только о массмедиа.

В моих исследованиях истории школьных учебников все время встречаешься с теми «детскими» взглядом и голосом, которые моделируются составителями + дизайнерами учебника, выдаются ими за детские и имплантируются в сознание ребенка, конструируя в нем матричный образ самого себя. В истории учебника были времена, когда детям совсем не давали слова: они должны были внимать, в лучшем смысле разбираться и воспроизводить полученное в учебнике и/или с его помощью. Детский «голос» иногда появлялся в школьных учебных диалогах (особенно при изучении других языков), но этот голос был четко прописан и строился на чтении предлагаемых ему фраз. Учебные диалоги Средневековья и раннего Нового времени перешли в Европе второй половины XVIII столетия в беседы с ребенком. Составители таких бесед стремились учесть детскую непосредственность, любопытство и другие качества, полагаемые присущими ребенку. Это был уже в известной степени поворот к ребенку как к самостоятельному актору, как к действующему лицу, которое может, например, по своей инициативе прервать речь учителя и задать ему вопрос. В российских учебниках такая возможность появилась у них на полтора столетия позже и то не везде. Однако в любом случае образ, взгляд, голос ребенка в учебнике — это не собственно голос ребенка, и соотношение между ними появляется по мере успешности внедрения учебника в личность ученика. Дети, а потом и взрослые начинают и продолжают говорить словами и фразами своих школьных учебников.

**3**

Я не знаю, насколько я тут выскажусь по теме. Мне кажется, что вопрос о том, как увидеть ребенка, еще очень важно соединить с вопросом о языках детей. То есть о том, как дети коммуницируют друг с другом и что такое детский голос, каков

ребенок как субъект, на каком уровне коммуникации он проявляет себя как субъект, следя «своим, детским» правилам, на каком уровне коммуникации он стремится представать обладающим «своим-как-нужно-взрослым» голосом, а на каком сам себя полагает равным взрослым или даже — сейчас все больше — лучше взрослых, которые, скажем, ничего не понимают в мобильных телефонах новых моделей. Политическая и правовая сферы взрослой лексики далеки от детского самосознания, но если сравнивать, то, возможно, более понятны детям, нежели лексика академическая. Если взять взрослые разговоры о детях, то поворот к детской субъектности в академической повестке может показать, что признание ребенка самостоятельным агентом в политической и правовой сферах без определения этих сфер на основе не взрослой логики — это слишком спрятленный и неадекватный подход к вопросу. В истории детства как периода жизни, истории его восприятия различные культуры показывают разные (подчас очень разные) определения «прав ребенка» как самостоятельного или несамостоятельного агента или актора. Знаменитая Салемская история о детях-пророках — один из наиболее известных примеров абсолютизации той или иной стороны детских «прав». Образ детской субъектности в различных академических науках различен, он (они — образы) отличен от образа (образов) в правовой, политической сферах и — уже подчас по-другому — от образа (образов) ребенка в сферах, направленных на практическую работу с детьми. Полагаю, что развитие академических исследований ребенка, детей (как группы) и детства (как периода в жизни, как понятия в культуре) может способствовать принятию более адекватных, многосторонних решений и формулировок в политической и правовой сферах. И одновременно полагаю, что это великая утопия — заявить о том, что наука может как-то быть соотнесена с указанными выше сферами. Влияют ли политика и право на академию, сказать действительно очень сложно. Люди начинают изучать социологию, антропологию, историю детства все же, как мне кажется, следя эволюции научного ландшафта, восприятия собственного движения науки в сторону того, что может составить предмет исследования, в связи с эволюцией общих представлений в культуре, а не по велению правоведов и политиков.

## 4

Помимо голосов академических, педагогических, общественных, политических, правовых и иных, говорящих о детстве, конечно, есть голоса, издаваемые самими детьми в отсутствие взрослых. Я как-то был свидетелем того, как около трех часов два пятилетних ребенка из разных культур, один немецкий, другой русский, абсолютно не зная языка друг друга, играли

самозабвенно, переходя от одной игры к другой и коммуницируя каким-то образом так, что взрослые совершенно не понимали, как они это делают. Взрослые сидели на поляне, а дети носились вокруг и играли в самые разные игры. И совершенно было непонятно, как они коммуницируют и как это так долго и так замечательно возможно. Поэтому здесь вопрос о том, как получить доступ к детским языкам и языкам детских практик, протекающих вне контакта со взрослыми. Причем и в этих условиях есть свои проблемы.

Придя к детям, мы видим себя детскими глазами. Как из взгляда ребенка на взрослого или на окружающий мир «вынуть» детскую характеристику этого взгляда? Когда дети переходят к применению вербального, они, естественно, берут взрослый словарь, начинают выстраивать общение друг с другом в словах и в образах взрослого мира. Это реплика мира взрослых, прорабатываемая ребенком самим и в сообществе с другими детьми. Яркий пример — вымышленные миры, созданные детьми в игре. Кондуиты и швамбрании. У таких миров и ландшафтов имеется общая структура и конкретная специфика. Одна из таких стран существовала в начале 1980-х гг. Называлась она ККР, Какорейская Коммунистическая Республика. Сначала она была КСР, Какорейская Социалистическая Республика. Пять детей играли несколько лет с 9 до 14-летнего возраста, один из них был Антон Кротов, именитый путешественник, который сохранил весь архив этой великой державы. Часть его опубликовал. В той стране существовала вся обычная жизнь взрослого мира, наблюдаемая детьми. В ней выходили журналы, газеты. Печатались деньги. Писалась хроника государства. Целая страна. Потом жители Касореи решили, что построили там коммунизм, и переименовали ее в Какорею.

Таких стран много в каждом поколении. Их изучение чрезвычайно интересно и плодотворно. Но дети, которые создают подобные страны детства в абсолютной оторванности от взрослых, берут взрослый язык, взрослые понятия, взрослые конструкты, картины взрослых практик.

Был любопытный опыт, когда в одном немецком городе на пустыре дети строили себе некий город. Внешний фотограф, не замеченный детьми, фиксировал, как они от помещения к помещению выстраивали действительно живое поселение из разных досок, еще чего-то. И они тоже использовали то, что уже было во взрослой культуре, пришло к ним от взрослых, от наблюдения за взрослыми, от жизни вместе со взрослыми. Они знали, что такое стена, что такое потолок и т.д. Возникают действительно серьезные вопросы: там, где дети сами по себе, они кто — дети или взрослые своего возраста?

Современные способы видеосъемки, в том числе перманентной или включающейся автоматом через фиксированные промежутки времени, позволили увидеть в детских субкультурах многое, непредставимое ранее. Постоянная видеосъемка жизни африканских племен продемонстрировала детство самых маленьких, еще не говорящих детей как пронизанное интереснейшими практиками по освоению окружающего мира (исследования Уве Кребса и его коллег). Видеосъемка игр детей на школьном дворе показала неожиданную иерархизацию пространства, выстраиваемую вопреки взрослой планировке и архитектонике этого пространства. Дети осваивают и призывают пространство школьного двора совсем не по алгоритмам, предоставленным им взрослыми (исследования Иоанны Форстер и ее коллег).

Инструменты и методики проникновения в детство многообразны. Каждый и каждая из них, если не вредят детям и взрослым, имеет право на существование. В каждой дисциплине, на каждом языке можно встретить работы, обсуждающие вопрос, как попасть в мир детей без поправки на взрослого. Всякий раз принципы, спектр подходов и методов различны. Есть не одно пособие на английском языке о том, как интервьюировать детей того или иного возраста на те или иные темы. Мы в свое время занимались воспоминаниями о детстве. Поставили вопрос, интервьюировать ли детей, и отказались от этого, потому что это совсем другое дело. Интервьюирование взрослых по поводу их детства выстраивается по «закону» интервьюирования, по закону «интервью» как жанра, когда два человека разговаривают и между ними возникает взгляд на обсуждаемое, рождается текст о нем. Когда интервьюируют детей, надо особыми путями разговаривать с детьми. И каким-то образом получать информацию, которая не связана с тем, что ребенок видит перед собой взрослого, которому надо определенным образом отвечать. А взрослый в данном случае действительно оказывает сильнейшее влияние.

Есть методики, связанные с изучением детских рисунков, созданных без взрослой подсказки и помощи. В свое время был совершенно потрясающий проект, но, к сожалению, автор этого диплома его не продолжила, а сделан диплом довольно давно, уже не найти следов. Автор дипломной работы взяла детей в начале 1-го класса и в начале 2-го класса, дала им одно и то же задание. Она нарисовала абстрактный контур, слегка напоминающий один из фруктов, и спросила, что это такое? Придумайте. Получились удивительные результаты. Дети, только что пришедшие в школу, оказались намного более разнообразны в своих рисунках — визуальных высказываниях о том, что это может быть. Не на порядок, не на два — на десятки порядков

были беднее варианты у детей, идущих уже во 2-й класс, т.е. у детей, школой проконтролированных и построенных. Им уже объяснили, поместив в школьное детство, какие мыслительные, символические ходы приемлемы и похвальны, а какие вредны и поощрения не принесут, как экономить свои силы в том случае, когда взрослый от тебя что-то просит, и т.д.

Есть любопытная книжка на русском языке «Жизнь детей шестилетнего возраста», где как раз была попытка что-то сделать для комплексной реконструкции жизни детей, замеряя различные стороны этой реконструкции. Другие работы рассматривают ту или иную сторону детской жизни. Например, проект по изучению жизни детей бедных слоев общества. В любом случае доступ к детской культуре имеет тяжелые внутренние «фильтры» как в том, что ребенок выражает себя «поп-взрослому», так и в том, что появление взрослого взгляда тут же меняет план выражения у детей.

Ребенок воспринимает взрослого как достаточно чуждого персонажа, как бы позитивно он к нему ни относился. У меня был замечательный случай в одном троллейбусе, где по маршруту долго ехала мама с ребенком возраста 1–2 класса, когда в школе изучают одушевленные / неодушевленные существительные. Они весь маршрут эту тему прорабатывали, всё проработали замечательно. Мама последний контрольный вопрос задает, ребенок точно должен ответить, можно будет потом отвлечься, посмотреть в окошко, посчитать птичек. Мама задает вопрос: а учитель? Всё прошли, всё объяснили, кто, что. А ребенок, не задумываясь ни на секунду, ни на мгновение: «Что». Взрослый исследователь, который как «что», который приходит к нему, спрашивает, «пристает», — это, конечно, очень сложное дело, в том смысле, «а что вы хотите услышать?»

Еще один комментарий к вопросу о наборе, спектре или калейдоскопе материалов, методов и принципов исследования. Ребенок — очень подвижная структура. Материал, отразивший его состояние часом раньше, может уже никак не показывать нынешнее состояние. В силу такой текучести исследования современного детства имеют свои плюсы и минусы по сравнению с изучением детства на основе воспоминаний взрослых и оставшихся от детей ушедших поколений самых разнообразных свидетельств их деятельности.

## САРА ПАНКЕНЬЕР ВЕЛЬД

### Дети как субъекты в литературоведении

Этот «Форум» об асимметрии власти между исследователем и объектом исследования в изучении детства затрагивает главную проблему нашей междисциплинарной практики в целом и литературоведения, о котором я буду говорить здесь, в частности. Со своей литературоведческой точки зрения я бы сказала, что невозможно полностью преодолеть властную асимметрию между взрослыми (исследователями) и детьми (объектами их исследований), но уменьшить разрыв между исследователями и объектами их исследований не только возможно, но и крайне необходимо для дальнейшего развития нашей области знания. В то же время здесь нет четкого деления на черное и белое, и нужно действовать осторожно, чтобы, как это часто бывает, не выплыснуть вместе с водой младенца.

В последние четыре десятилетия вопросу динамики власти в отношениях между взрослым и ребенком уделяется все больше внимания не только в литературоведении, но и в истории детства и исследованиях детства, которые как раз в этот период, похоже, переживают пик. Отец-основатель исследований детства Филипп Арьеc косвенно затрагивает эту проблему в книге “Centuries of Childhood” [Ariès 1962], когда заявляет, что «в средневековом обществе идеи детства не было», таким образом фактически утверждая, что само по себе существование детства зависит от «изобретений» взрослых (позднее этот тезис неоднократно оспаривался). Важнейшая работа, которая предлагает продуктивную постановку этого вопроса для литературоведения, — книга Жаклин Роуз “The Case of Peter Pan, or The Impossibility of Children’s Fiction” [Rose 1984]. Влиятельный и провокативный тезис Роуз о «невозможности художественной литературы для детей», который исходит из принципиальной непреодолимости расстояния между

Сара Панкенерь Вельд  
(Sara Pankenier Weld)

Университет Калифорнии,  
Санта-Барбара, США  
saraweld@ucsb.edu

взрослым и ребенком и подчеркивает этот разрыв, по-прежнему сохраняет актуальность для исследователей в этом поле и создает почву для ценных дискуссий и контраргументов. Недавняя важная реплика в этих дебатах принадлежит Робин Бернстейн, чья книга “Racial Innocence: Performing American Childhood From Slavery to Civil Rights” [Bernstein 2011] делает шаг к сокращению указанного разрыва, поскольку исследует активность детей в исполнении (performance) детства и предлагает взгляд на детей как на участников совместного конституирования культуры. И Роуз, и Бернстейн делают ценный вклад в определение и переопределение предметной области литературной критики в отношении детей как субъектов. Во-первых, они признают проблематичность и напряжение вокруг разрыва между детьми и взрослыми и динамику дисбаланса или дифференциала власти (power differential) в этих отношениях [Rose 1984]; во-вторых, они ищут, как свести к минимуму влияние этих явлений и преодолеть разрыв с помощью междисциплинарных мостиков, теорий и практик [Bernstein 2011]. И все же пока не было, да и не может быть предложено никакого единого универсального решения этой сложнейшей проблемы. Лучшее, что можно сделать, чтобы исследования литературы могли развиваться, это помнить о ней и стараться преодолеть дисбаланс власти, постоянно привлекая к нему внимание и подвергая его пересмотру. Непреходящую актуальность этой дискуссии подтверждает тема конгресса Международного общества исследователей детской литературы (IRSCL) 2017 г. «Возможные и невозможные дети: детская литература и исследования детства». Название очевидно кивает в сторону книги Жаклин Роуз. В программу конгресса включили пленарный доклад Робин Бернстейн, а по итогам вышел специ выпуск журнала “International Research in Children’s Literature” с темой «“Возможные” и “невозможные” дети» с Черил Коуди и Элизон Холсол в роли приглашенных редакторов [International Research 2018].

Если в исследованиях детства и в истории детства в последнее время многое сделано, чтобы учесть личный опыт детей и представить их голоса, то инкорпорировать детство в теоретическую и аналитическую практику литературоведения, видимо, не так просто, поскольку наши материалы лишь косвенно связаны с детьми, которые могут быть героями или аудиторией главным образом взрослого творчества, но не писателями, очевидцами или собственно субъектами как таковыми. Если исследования детства и история детства могут позиционировать детей как субъектов в своих материалах и анализе, то в литературоведении, которое работает преимущественно с текстами, это сложнее. Исключение — исследования читательской

рецепции, которые обладают четко определенным и ограниченным фокусом внимания, но при этом могут поставлять материал для других типов исследований. И все же изучение взаимодействия отдельного ребенка с текстом (а также голосом или практикой письма) ничего не говорит нам ни о других детях, ни о детях других возрастов, которые могут совсем иначе реагировать на тот же текст. Потому что ни детство, ни взросłość, конечно же, не монолитны, и не может быть единой общей истины ни для всех детей, ни для всех взрослых. Вовлечение ребенка в анализ литературного текста поднимает новые методологические вопросы и проблемы, такие как влияние взрослых, предвзятость и общие цели такого проекта. И хотя некоторые литературоведы, откликаясь на задачу, предложенную этим «Форумом», возможно, предпочли бы двинуться именно в этом направлении, такой подход годится не для всех и не для любого типа анализа и в перспективе может повлечь новые проблемы и ловушки. Сама я, конечно, выступаю за поиск новых способов включения в нашу работу голосов, агентности и перспективы детей и параллельно — за отслеживание и вымарывание «эдалтизма» и обусловленных им предрассудков, исходящих из него задач и других его влияний вообще и у каждого из нас в частности. Это, конечно, не означает, что нужно отказаться от хороших исследований в этом поле, которые не фокусируются на обозначенной проблематике.

Возможно, полезная аналогия, которую стоит держать в уме тем, кто занимается сравнительным литературоведением или региональными исследованиями, — это взгляд иностранца, чужака в исследованиях культуры или антропологии, который ценится там именно за свое отличие, за иную точку зрения на материал. Эта аналогия помещает литературоведа в позицию наблюдателя-антрополога, которая может быть отягощена собственным грузом предрассудков и, конечно, имеет свои ограничения, но может и принести определенную пользу, сделав очевидными некоторые существующие различия. Кроме того, хотя внутренний эксперт, как это часто случается, способен помочь, скажем, в расшифровке культурных значений отсылок и аллюзий в процессе «близкого чтения» (“close reading”) культуры, у внешнего наблюдателя тоже найдется что предложить в режиме «дальнего чтения» (“distant reading”, ср.: [Moretti 2016]), который необходим для сравнительных или глобальных исследований и способен открыть в материале нечто такое, чего коренной житель не смог бы распознать именно из-за своих глубоких познаний и позиции внутри культуры. Получается, что внешний наблюдатель способен предложить остранный взгляд, отличный от взгляда изнутри. Возможно, то же самое можно сказать и о взрослом исследователе детства.

С этой точки зрения ребенка можно рассматривать как коренного жителя республики детства, носителя ее культуры и соответствующего опыта, и только он один может посмотреть на детство действительно изнутри. Конечно, он или она может быть ценным информантом, но при этом вовсе необязательно самым рефлексивным экспертом по этой культуре. (Хотя должна признать, что тут я рискую прозвучать как взрослый колонизатор, подлежащий постколониальной критике.) В то же время взрослый наблюдатель (который сам когда-то жил в республике детства, и этим ситуация отличается от колониализма) способен анализировать детство и связанные с ним культурные продукты и литературу именно благодаря своей удаленной позиции. Эта внешняя позиция взрослого накладывается на позицию того ребенка, каким он был когда-то, которую, как и всякий исследователь детства, он внимательно изучает и стремится вспомнить или реконструировать. В этом смысле взросому исследователю доступно что-то вроде двойной перспективы — явление, которое Ричард Ку обнаружил в воспоминаниях о детстве [Сое 1984]. Обычно дети не занимаются теоретизированием о детстве. Не исключено, что ребенок стал бы неплохим теоретиком или критиком взрослости, и в действительности именно такую функцию и выполняют абстрактные конструкции детей в некоторых формах литературы, где наивная перспектива ребенка используется намеренно, чтобы обнажить кажущиеся естественными конвенции взрослого мира.

И все же я пишу эти строки в сладостном предвкушении момента, когда окажусь неправа. Когда однажды появится юный теоретик детства, чьи идеи будут прорывом такой сногсшибательной мудрости, какая до сих пор была доступна только взрослым ученым, а также писателям, достаточно дерзким, чтобы воображать новые способы говорить о ранних годах человеческой жизни. Да, я была бы только рада ошибиться, ведь тогда мы узнали бы о детстве гораздо больше, и в выигрыше оказалась бы вся наша область знаний. И тем не менее, даже если бы это вдруг произошло, можно было бы предполагать, что и аналитические построения этого ребенка — теоретика детства будут неполными и недостаточными. Наука о детстве, которую производят взрослые из своей внешней позиции, все равно, по уже названным причинам, будет необходимым дополнением, в том числе все те важнейшие работы о детстве, включая Арье-са, Роуз и Бернстейн, благодаря которым мы достигли современного уровня знаний в этой области. Но это не значит, что теоретический поиск можно закончить.

Подходя к той же проблеме с другой стороны, можно вспомнить, что в ходе анализа исследователь должен быть в состоя-

ни хотя бы приблизительно сконструировать теоретическую модель объекта своего исследования, как любой ученый или эксперт создает воображенное подобие своего объекта, чтобы потом помыслить его, исследовать или воссоздать в реальности. Это умение лежит в основе способности реконструировать или хотя бы постулировать точку зрения другого, и, обладая им, взрослый исследователь или писатель может попытаться реконструировать взгляд или позицию ребенка. Насколько такая интеллектуальная модель будет соответствовать действительности — другой вопрос. Но теоретически возможно достичь достаточно высокого уровня приближения. Не в этом ли и заключается задача литературы как таковой? Перевести опыт одного существа (писателя или персонажа текста) в категории, понятные другому (читателю), использовать нашу человеческую способность теоретически постичь чужой разум и пережить чувства другого? Если литература дает возможность реконструировать или имитировать другой опыт или опыт другого, то, по идеи, те, кто ее анализируют, должны уметь проделать и обратную операцию, а именно реконструировать или моделировать читателя-ребенка.

В то же время, хотя мы можем объявить детство главным объектом нашего аналитического интереса, недостаточно изучать только детство, чтобы наилучшим образом понять его. Скорее если детство и взрослый возраст находятся в каких-то отношениях как социально сконструированные противоположности или просто как слова, искусственно структурирующие континuum или спектр (в зависимости от нашей точки зрения в этих дискуссиях), то детство само по себе еще не дает законченной картины сложности отношений или изменений во времени. Тогда важны будут и явления, лежащие за пределами детства, и переходные зоны, которые тоже помогают характеризовать детство, по крайней мере в некоторых исследованиях. Так что для анализа детской литературы и ее контекста или явлений за ее пределами также может потребоваться изучать, скажем, взрослость, социальное конструирование, историю, идеологии или риторики. Именно из-за динамики власти, регулирующей отношения взрослых и детей, нужно понимать и критически осмысливать образы детства, которые сконструированы взрослыми и прошли через ее преломляющий эффект. Как раз эту проблему и ставит литература для детей, написанная взрослыми.

В действительности эти исследования предназначены вовсе не для детей, хотя косвенным образом могут пойти им на пользу. Аудитория этой науки — это чаще всего взрослые, исследователи и эксперты по детству, за исключением тех случаев, когда исследования специально адаптируют для детей. По крайней

мере до сих пор дела обстояли именно так. Впрочем, на горизонте уже замаячили перемены, ведь сейчас молодые люди, старшеклассники, находят новые способы общаться, организовывать, вдохновлять и всячески проявлять активность. Дивный новый мир технологий, децентрализованных систем и сетей коммуникации дает молодым людям доступ к публичной активности в более юном возрасте, а значит, теперь они могут озвучивать свою точку зрения и откликаться на ошибки взрослых, чтобы проводить нужную им политику. Можно вспомнить, например, Малалу Юсуфзай, которая в 2014 г. получила Нобелевскую премию за борьбу за женское образование, или выступления школьников за контроль оборота оружия после событий в школе Парклэнда, или Грету Танберг, которая подняла подростков по всему миру на протест против климатических изменений в 2019 г.

Невзирая на некоторые непреодолимые проблемы динамики власти в этой области, я бы сказала, что внимание к вопросам, связанным с голосом и точкой зрения ребенка (пусть даже абстрактного, а не конкретного), бесспорно важно, интересно и продуктивно на разных уровнях литературоведческих исследований. Но на практике работать с голосом и точкой зрения конкретного, реально существующего ребенка значительно сложнее, чем теоретизировать и оперировать абстракциями. В некоторых субдисциплинах, таких, например, как исследования читательской рецепции, точку зрения и реакцию ребенка на текст не только возможно, но и необходимо принять во внимание, а эти работы, в свою очередь, могут лечь в основу других литературоведческих исследований. И все же, как представляется, оптимальное решение для такого научного проекта — это диалог, ведь само по себе детское восприятие — это еще не анализ. Просто процитировать точку зрения ребенка, дать ему голос недостаточно для участия во взрослом дискуссии и в разработке предмета на хорошем научном уровне. В других же областях литературоведения, таких как интертекстуальные исследования, нарратология или формальный анализ, детские голоса и точки зрения могут вообще не быть релевантным объектом исследования; правда, и динамика власти в таких типах исследований тоже бывает не так важна.

В любом случае абстрактная проблема детского голоса и точки зрения ребенка все равно может быть в центре дискуссий, даже если это совершенно искусственный конструкт или симулякр, и я бы сказала, так и должно быть. Так мы снова возвращаемся к неизбежному раздвоению между теоретическим и реальным ребенком. Этот разрыв, возможно, никогда не удастся преодолеть окончательно, но попытки сократить пропасть интеллектуально очень продуктивны, и, видимо, этим стоит продолжать

заниматься. Но можно и не заниматься. Если ребенок как абстрактный теоретический конструкт, несомненно, крайне важен во всех аспектах, ветвях и областях исследований детства, то значение реального ребенка сильно зависит от конкретного исследователя и дисциплины, а также от типа исследования или теоретического подхода, даже в рамках одного только литературоведения. В некоторых областях литературоведения, таких как биографика, автобиографика, история, важно принимать во внимание реальные переживания и рассказы детей или хотя бы пытаться пробиться к детскому опыту через редкие и ненадежные источники. Но это может быть не так важно в абстрактном и теоретическом литературоведении и других науках такого типа. Например, в искусстве авангарда интерес к детям [Weld 2014] охватывал спектр от реальных детей, которые принимали участие в работе художников или вдохновляли их, до абстрактных теоретических конструкций, которые могли не иметь никакого сходства с реальными детьми, так что здесь были актуальны и те и другие. Тем не менее реальность необязательно сколько-нибудь совпадает с конструкцией: как показывает Евгений Штейнер, детям не всегда нравилось то, что создавали для них, ориентируясь на абстракции [Steiner 1999: 46]. И все же детская литература отличается, вероятно, от всех упомянутых выше дисциплин или источников, к которым обращаются исследования детства (быть может, за исключением истории детства для детей или исследований детства, адресованных детям), тем, что она сама по себе является такой формой коммуникации, которая стремится как минимум перебросить мостик через пропасть между взрослым писателем и читателем-ребенком и в каком-то смысле преодолеть динамику власти и разрыв между ними, что, по мнению Жаклин Роуз, «невозможно». Таким образом, детская литература всегда по определению означает акт коммуникации, который эксплицитно, имплицитно, намеренно или ненамеренно стремится преодолеть разрыв между взрослым писателем и его детской аудиторией.

В моей области исследований проблема детской субъектности крайне важна и недостаточно изучена, и в то же время восхитительно трудноуловима. Как бы то ни было, стремление писателей, художников и мыслителей изучать, осваивать или воспроизводить детскую субъектность приносит замечательные и очень актуальные результаты, которые важно и поучительно исследовать вне зависимости от того, для какой аудитории это делается: для детей или для взрослых. В каком-то смысле из такого рода исследований вырастает творческий и теоретический диалог с проблемой отношений ребенка и взрослого как такой. Мне на ум приходит пионерский роман Андрея Белого

«Котик Летаев», который сложным взрослым языком выражает довербальный опыт маленького ребенка и предлагает необычный взгляд на мир взрослых детскими глазами [Белый 1922], как это делается и в других модернистских текстах и литературных произведениях, написанных в более ранние эпохи. Такой текст напрямую действует и «осваивает» детскую субъектность, но только чтобы решить художественные задачи и начать диалог о ней, который одновременно и подчеркивает, и нивелирует различия перспектив, создавая таким образом гибридную субъектность младенца / взрослого. Такие попытки прийти к гибридной субъектности взрослого / ребенка дают потрясающие возможности для исследования этой проблемы, а также для более сложной ее постановки. Интересно, что новаторские работы такого рода встречаются и за пределами детской литературы, ведь с абстрактным понятием ребенка работает не только она.

В более широком контексте общественное признание агентности детей как субъектов политики и права и как граждан и акторов, обладающих правами, культурой и влиянием, очень важно, и после Декларации ООН 1959 г. о правах ребенка оно идет с разной скоростью в разных странах. Например, в Скандинавии политика правительства и законы устроены так, что правами детей, в том числе на собственную культуру и на принятие решений о своем окружении и институциях, которые их обслуживают, могут пользоваться даже школьники и дошкольники, в то время как в США в XXI в. при правительстве Трампа тысячи детей-мигрантов разлучены с родителями и находятся в ужасных условиях лагерей. Таким образом, в нашем XXI столетии далеко не везде в мире уделяется внимание точке зрения, голосу и агентности ребенка, хотя Эллен Кей больше столетия назад предсказывала, что XX век будет «веком ребенка» [Key 1909].

В конечном итоге я полагаю, что невозможно прийти к такому пониманию детской культуры, которое не было бы опосредовано восприятием и представлениями взрослых. Но в идеале именно работа с этими вопросами и методологическими проблемами может дать начало какой-то форме диалога, где и взрослые, и дети получат возможность высказаться. Нам, исследователям детства, в нашем стремлении постичь точку зрения ребенка нет смысла ни покидать свой корабль, ни забивать гвозди в крышку собственного гроба. Вместо этого нужно увидеть ценность исследований, которые мы делаем о детях, с детьми и для детей, чтобы наша область знаний не исчезла с лица земли. Тогда мы будем действовать в духе таких детских писателей, как шведка Астрид Линдгрен, которые посвятили жизнь защите детской субъектности средствами литературы

и всегда сохраняли в себе детские черты. Наш интерес к детству и готовность отстаивать его важность и всерьез его исследовать дают нам право прилагать все усилия, чтобы преодолеть указанные разрывы, сохраняя при этом необходимую дозу смиренния, самокритики и постоянного самонаблюдения.

Важно также помнить о том, что дети в конце концов вырастают в более сильных, обладающих возможностью говорить и действовать взрослых, которые могут фиксировать и отстаивать свои точки зрения. Все мы когда-то были детьми и принадлежали к изучаемой нами группе — редкое преимущество для исследователей, изучающих «других», которое дает возможность вносить корректировки. Еще один мостик между объектами нашего исследования и нами, исследователями, строит, таким образом, само время, постепенно увеличивая возможности детей говорить и действовать. Ребенок — самое главное в работе исследователя детства, и мы должны во что бы то ни стало продолжать отстаивать важность голоса, агентности, точки зрения и прав ребенка, используя для этого все возможности и инструменты, какие только у нас есть, и в своей работе и с ее помощью способствовать усилению голоса, агентности и точки зрения детей.

### Библиография

- Белый А.* Котик Летаев. СПб.: Эпоха, 1922. 292 с.
- Ariès P.* Centuries of Childhood: A Social History of Family Life / Trans. by R. Baldrick. N.Y.: Knopf, 1962. 447 p.
- Bernstein R.* Racial Innocence: Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights. N.Y.: New York University Press, 2011. 318 p.
- Coe R.* When the Grass Was Taller: Autobiography and the Experience of Childhood. New Haven: Yale University Press, 1984. 315 p.
- International Research in Children's Literature: The Journal of the International Research Society for Children's Literature. 2018. Vol. 11. No. 2. Special Issue: "Possible" and "Impossible" Children.
- Key E.* The Century of the Child / Trans. by F. Maro. N.Y.: G.P. Putnam's Sons, 1909. 339 p.
- Moretti F.* Distant Reading. L.: Verso Books, 2013. 224 p.
- Rose J.* The Case of Peter Pan, or The Impossibility of Children's Fiction. Basingstoke: Macmillan, 1984. 181 p.
- Steiner E.* Stories for Little Comrades: Revolutionary Artists and the Making of Early Soviet Children's Books / Trans. by J.A. Miller. Seattle: University of Washington Press, 1999. 237 p.
- Weld S.P.* Voiceless Vanguard: The Infantilist Aesthetic of the Russian Avant-Garde. Evanston: Northwestern University Press, 2014. 303 p.

*Пер. с англ. Александры Касаткиной*

## МАХТЕЛЬД ВЕНКЕН

**2**

В Европе XX столетия государство стало систематически вмешиваться в воспитание детей. В результате дети получали все больше возможностей, которых не имели взрослые. Исследования детского опыта помогают лучше понять разнообразие жизни в Европе недавнего прошлого. Особенно важно выяснить, насколько активно дети могли влиять на мир, в котором жили, и могли ли рассказывать о нем другим. Однако я также уверена, что анализ этого-документов, созданных когда-то детьми, как и недавних свидетельств взрослых о своем детстве, должен сопровождаться серьезной рефлексией о тех культурных и социальных усилиях, которые прилагались, чтобы провести границу и сформулировать различия между детьми и взрослыми, и о том, как эта граница влияла на шансы детей изменить свои жизненные миры. Если мы примем во внимание эти обстоятельства, нам будет проще понять, когда, в каком временном и географическом контексте и с каким конкретным ребенком включение детского голоса в наше понимание прошлого легитимно, а когда — проблематично.

В предисловии к «Всеобщей истории девочек» редакторы отметили: «Чтобы обнаружить агентность девочек, нам приходится иметь дело со скучными источниками, оставшимися от детей и подростков, в частности от девочек в культурах, где женского образования толком не было <...> как правило, дети — едва ли не самые молчаливые персонажи истории. <...> Чтобы получить доступ к голосам девочек, исследователям необходимо творчески подойти к своим методам» [Helgren, Vasconcellos 2010: 3–4].

Когнитивные, лингвистические и эмоциональные ограничения детства часто используются как аргумент против исследования детских голосов из исторического прошлого. Детям отказывают в рациональности, которая, согласно Мэри Джо Майнз, до сих

Махтельд Венкен  
(Machteld Venken)

Свободный университет Брюсселя,  
Брюссель, Бельгия /  
Университет Вены,  
Вена, Австрия  
[machteld.venken@univie.ac.at](mailto:machteld.venken@univie.ac.at)

пор для многих историков лежит в основе определения социального актора [Maynes 2007: 117–118]. В ныне доступных историку архивных источниках нелегко разглядеть, как дети воспринимали отношение взрослых, как выражали этот опыт в собственных практиках и как вспоминали или вспоминают об этом теперь. Это требует серьезных методологических размышлений. На основе так называемых исторических эго-документов, созданных детьми (письма, подростковые журналы и дневники), часто невозможно сделать далеко идущие выводы о социальных процессах прошлого, но зато эти свидетельства позволяют добавить новые голоса к нашему пониманию истории.

Наши познания о детях в недавнем прошлом пополняются свидетельствами наших взрослых современников, которые облекли свой детский опыт в устную или письменную форму. Такие свидетельства дают более опосредованный доступ к опыту прошлого, поскольку нарративы, которые их оформляют, призваны наделить прошлое смыслом, актуальным для настоящего. Они сложились в эпоху других представлений о детстве, их создавали люди, чьи способности к вербализации и абстрагированию уже не те, что были у них, когда они были детьми.

Для того чтобы проиллюстрировать, насколько сложно сейчас историку различить в прошлом детские голоса на основе воспоминаний взрослых или эго-документов, созданных детьми, и насколько в то же время это может быть продуктивно, я приведу несколько примеров источников, которые собрала во время исследования о детях пограничья в Польской Верхней Силезии. Этот регион раньше принадлежал Германской империи, но после Первой мировой войны перешел к Польше.

Обычно взрослым принадлежит право решать, станут ли дети из тех, о ком говорят, теми, кто говорит сам. Так случилось, что немногочисленные следы в архивах оставили именно больные и хилые дети. Когда закончилась Первая мировая война, на по-вестке оказалось выведение детских благотворительных инициатив на государственный уровень. Ученые обнаружили, что взрослые, больные туберкулезом, часто заражались туберкулезной бактерией еще в детстве, хоть и не выказывали никаких видимых признаков болезни, и некоторые национальные государства, в том числе Польша и Германия, решили принять предупредительные меры. Кроме того, в 1924 г. Лига Наций приняла «Декларацию прав ребенка», которая провозглашала, в частности, что «больной ребенок должен получить уход» и «в тяжелые времена ребенок первым должен получать помощь». Гигиена, свежий воздух и хорошее питание должны были обеспечить детям здоровые желудки и легкие. Считалось,

что самое лучшее — это вывозить детей из их городских жилищ в оздоровительные лагеря, расположенные в более здоровых местах. В этих лагерях царил медицинский позитивизм, и неудивительно, что главным показателем их успеха в каждом отдельном случае было прибавление веса ребенка. В архивных источниках больные и слабые дети предстают перед нами почти исключительно в цифрах и классификациях. Дети из пограничной Польской Верхней Силезии, которые побывали в оздоровительных лагерях в Подклаштоже (Пётркув-Трыбунальски), оставили по себе прежде всего свои показатели веса до и после лагеря. В период между 1928 и 1933 гг. отмечалось среднее прибавление в весе от 1,6 до 2,6 кг за шесть недель пребывания в лагере [Szymczyk 2016: 354].

Более того, взрослые нарративы часто описывают действия детей как невинные и направляемые незнанием, а не содержательные. Как указывает английский социолог Дэвид Освелл, «персонажам может быть приписана агентность, но только в той степени, в какой эта агентность организована внутри нарративной структуры и форм наррации и в контексте присутствия других персонажей, обладающих агентностью» [Oswell 2012: 269]. Например, шестилетний сын Георга Янишовского, чье имя осталось неизвестно, оказался вписан в отчет о следствии по делу о похоронах бабушки мальчика и супруги основателя ассоциации прогерманских культурных и политических организаций в Люблинском районе Польской Верхней Силезии Юзефа Янишовского 25 февраля 1939 г. [Bundesarchiv Berlin Licherfelde. R 8403/1529. P. 296–300]. Когда после похорон гости собирались в помещении ассоциации, сын покойной Георг Янишовский пошел вместе со своим маленьким сыном в кабинет президента этой организации, чтобы показать мальчику портреты Юзефа Пилсудского и Адольфа Гитлера. Как потом говорил Георг в своих показаниях, он снял со стены портрет Пилсудского, показал сыну и повесил обратно. Когда он снимал портрет Гитлера, пришла его сестра и попросила, чтобы он вышел к священнику. Георг отдал портрет сыну и выбежал, так и не повесив картину обратно. В штаб-квартире ассоциации в Катовице обсуждался вопрос о том, какое обвинение следует предъявить Георгу Янишовскому: в том, что он оскорбил государственное достоинство, или в том, что он допустил таковое оскорбление своим бездействием. Будучи единственным свидетелем, мальчик играл ключевую роль в расследовании, но никто не знал, как именно с ним следует обращаться. Словесное объяснение, которое мальчик дал сразу после инцидента («что его отец снял картину со стены»), использовалось как аргумент против его отца, но в итоге от идеи допрашивать ребенка отказались, поскольку в отсутствие «непредвзятого»

взрослого «свидетеля» сочли это «неправильным» [Bundesarchiv Berlin Lichtenfelde. R 8403/1529. P. 303]. В результате имя мальчика в отчете не упоминается, а Георг Янишевский не получил никакого наказания за отсутствием свидетельств преступления. Этот отчет о следствии — единственный источник конца 1930-х гг., который мне удалось найти, где немецкоговорящий ребенок из интересующего меня региона фигурирует как индивид, при том что в этой организации на 1938 г. насчитывалось 1018 взрослых членов и 1024 ребенка [Gołabek 1988: 47].

Большинство детей не оставили никаких вербальных свидетельств о том, как проходило их взросление и как социально оформлялись сопутствовавшие ему изменения. В Польской Верхней Силезии только дети из статусных и зажиточных семей создавали письменные эго-документы. Например, Богуслав Мусяк в своих недавно написанных воспоминаниях рассказывает о взрослении в формате военизированной подготовки, которая социализировала детей в политический коллектив не как индивидов, а как членов группы. В силезском скаутском движении детство все менее определялось возрастом и все более — политическими и национальными предпочтениями. Как сказал британский социолог детства Дэвид Освелл, «не существует универсального структурирующего принципа (для отношений между поколениями), который бы организовывал и распределял дискурсы и практики <...> между “детьми” и “взрослыми”» [Oswell 2012: 266]. Финские социологи Кирси Каллио и Йоуни Хакли утверждают, что традиционное понимание политической агентности игнорирует детей, поскольку подразумевает «rationальное намеренное действие, направленное на коллективные проблемы признанного политического значения и осуществляемое акторами, способными понимать означенные проблемы и действовать через официальные или полуофициальные каналы» [Kallio, Häkli 2013: 7]. Эти авторы призывают исследователей «искать политику в мирах человеческого опыта и практик» и в то же время обращать внимание на «процессы субъектизации» и «развитие» в специфических «геоэкономических и социокультурных условиях» [Kallio, Häkli 2013: 3, 8].

Скаут Богуслав Мусяк начал играть роль в локальной политике, как только присоединился к движению в 1928 г. Он вступил в младшую группу бойскаутов Польской Верхней Силезии по приглашению своего учителя, когда ему было восемь лет, через пять лет после того, как скаутская организация появилась в этом районе. Уже в ноябре 1928 г. учитель Богуслава отвез его в Катовице на встречу с президентом Польши Игнацием Мосцицким. Богуслав обрел публичную известность как символ светлого будущего Польской Верхней Силезии внутри нацио-

нального государства Польши: «Наша группа, маленькие волки, стояла в скаутской форме на ступенях Театра Станислава Выспяньского на рыночной площади в Катовице, прямо под Президентом. Должно быть, мы были чем-то “важны”, наша младшая группа <...>, раз заслужили такую честь».

Когда властью завладел режим Санации, цели скаутского движения изменились. Каждый скаут должен был хорошо знать Польшу, вносить вклад в ее развитие и быть готовым ее защищать. Из пассивного декоративного символа будущего нации Богуслав превратился в активного высокоморального маленького гражданина. Так он вспоминает о походе по округе: «Старшие скауты (мне было 12 или 13 лет) показали нам четыре великолепные почти трехсотлетние липы, посаженные в память о походе польских войск короля Яна Собеского в Вену. И когда пошел весенний дождик, они сказали, чтобы мы сняли и уложили в рюкзаки свои свитера и рубашки и продолжали путь. Когда мы пришли на место, вся одежда осталась сухой и никто не простудился. Это может показаться чем-то незначительным, но все-таки мы одновременно приобщились к истории и получили закалку»<sup>1</sup>.

Богуслав вспоминал также, каким стало скаутское движение, когда при авторитаризме конца 1930-х гг. военизованные упражнения вышли на первый план. В 1937 г. он вступил в элитное скаутское подразделение, которое действовало под началом части польской армии, охранявшей границу с Германией: «Наше скаутское подразделение отличалось от других “обычных” отрядов во всем: дисциплина, знания, физическая и спортивная подготовка, пение, разговоры у костра» [Musiaik 2003: 66]. Здесь Богуслав нашел свою судьбу: в 1938 г., выпустившись из скаутов, он вступил в этот полк.

Еще один детский эго-документ из Польской Верхней Силезии может дать доступ к мировоззрению девочки с граничной территории, если, конечно, мы готовы допустить более гибкое определение рационального исторического актора. Британский философ детства Дэвид Арчард утверждает, что западная мысль по умолчанию предполагает связь между взрослостью и рациональностью, и тогда логично получается, что взросление связано с обретением рассудительности, в то время как у детей способность к рациональному действию ограничена. Общепринятое определение рациональности звучит так: «Формирование в целом непротиворечивых представлений об

<sup>1</sup> Ян III Собеский — король Польский и Великий князь Литовский (1674–1696), главнокомандующий в Венской битве против Османской империи в 1683 г. В Польше XX в. Яна III Собеского помнили как военного героя.

окружающем мире относительно связного набора желаний и, соответственно, способности в свете этих желаний и представлений распределять свои предпочтения между разными возможными стратегиями действия» [Archard 2014: 3–4].

«Детский мир» (*Kinderwelt*) — приложение к «Курьеру Верхней Силезии» (*Oberschlesische Kurier*), печатному органу Немецкой христианской народной партии (*Christliche Deutsche Volkspartei*), самой большой политической партии немецкого национального меньшинства в Польской Верхней Силезии, которая представляла интересы избирателей из религиозной, консервативной и буржуазной среды. Когда к власти в 1933 г. пришел Адольф Гитлер, для распространения влияния на оздоровительные лагеря была основана Национал-социалистическая народная благотворительность (*Nationalsozialistische Volkswohlfahrt*). В католической прессе немецкого национального меньшинства национал-социализм критиковался как язычество. «Курьер Верхней Силезии» стремился показать своим читателям, что новая организация не в состоянии создать достаточно широкую сеть оздоровительных лагерей и что дети с этих пограничных территорий по-прежнему могут ездить в религиозные лагеря. В 1934 г. редакторы католических газет просили своих юных читателей рассказать о своем пребывании в оздоровительных лагерях в Германии и опубликовали историю девочки, которая вернулась из католического «Kinderheim» в Санкт-Йоханне в Риендорфе на Балтийском море.

Публикация эссе Бригитты Кренцки должна была убедить родителей и детей, что новому политическому режиму не удалось повлиять на умы католических детей в лагерях. Бригитта подробно рассказала обо всем, что осталось неизменно (дорога в лагерь, прием «приветливых сестер» в Риендорфе и как она набрала вес), но в конце своего текста она также упомянула о том, что «выучила чудесные новые песни». Эти четыре слова вносят диссонанс в рассказ Бригитты, ведь речь идет о национал-социалистических песнях: о гимне нацистской партии и «Хорст Вессель». Бригитту отправляли в Германию вовсе не для того, чтобы она разучивала эти песни. В той среде, где она выросла, дети не должны были их петь.

Следуя за Арчардом, в девочке по имени Бригитта можно увидеть рациональное человеческое существо, которое изобретает параллельное пространство, лучшую реальность, где жизнь более размерена: «каждому ребенку дали чистую кровать», а ужин всегда подавали вовремя [*Meine grossen Ferien 1934*]. Тогда эссе Бригитты принимает форму детской гетеротопии. В отличие от утопий (вымышленных пространств, где жизнь прекрасна), гетеротопии Мишеля Фуко — это реальные, но «внешние про-

странства», где «все остальные реальные местоположения, которые можно найти в рамках культуры, сразу и представляются, и оспариваются, и переворачиваются» [Foucault 1986: 24]<sup>1</sup>. Эссе Бригитты — это пример детской гетеротопии: у девочки есть пространство для творчества и возможность выдвигать предложения, чтобы менять свой жизненный мир, но ей также необходимы ресурсы взрослых, чтобы ее идея могла распространиться дальше.

Исследователи границ отмечают появление гетеротопий в слу-чаях, когда государственная граница становится менее четкой и категории внутреннего и внешнего смешиваются [Green 2012: 584]. В Польской Верхней Силезии гетеротопии чрезвы-чайно редки, поскольку мощный политический контроль, установленный над населением здешнего приграничья, стре-мился поддерживать как можно более четкое разделение внут-реннего и внешнего. Эссе Бригитты было написано во времена улучшения двусторонних отношений Германии и Польши, еще до середины 1930-х гг. и усиления авторитаризма в поль-ской политике.

### Источники

- Bundesarchiv Berlin Licherfeld. R 8403/1529: Oberschlesien. Allgemeines, Deutscher Volksbund für Oberschlesien. Januar 1938 — Mai 1941.  
Meine grossen Ferien // Kinderwelt. 1934, 9 Sept. Vol. 8, 36. S. 6.  
*Musiak B.* W Związk Harcerstwa Polskiego w Lublinie na Górnym Śląsku w latach 1928–1939 // Lubliniecki pamiętnik pedagogiczny. 2003. No. 3. S. 61–68.

### Библиография

- Fuko M.* Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью / Пер. с фр. Б.М. Скуратова. М.: Практис, 2006. Ч. 3. 311, [1] с.
- Archard D.* Children: Rights and Childhood. 3rd ed. Abingdon; Oxon; N.Y.: Routledge, 2014. 278 p.
- Foucault M.* Of Other Spaces // Diacritics. 1986. Vol. 16. No. 1. P. 22–27.
- Golębek D.* Mniejszość niemiecka w powiecie lublinieckim i jej prohitlerowska działalność w latach trzydziestych XX wieku // Szkice Lublinieckie. 1988. No. 2. P. 41–51.
- Green S.* A Sense of Border // Wilson Th.M., Donnan H. (eds.). A Companion to Border Studies. Malden; Oxford; Chichester: Blackwell Publishing, 2012. P. 573–591.
- Helgren J., Vasconcellos C.A.* (eds.). Girlhood: A Global History. L.: Rutgers University Press, 2010. 422 p.

<sup>1</sup> Цит. по русскому переводу: [Фуко 2006: 196].

- Kallio K.P., Häkli J.* Children and Young People's Politics in Everyday Life // Space and Polity. 2013. No. 1. P. 1–16.
- Maynes M.J.* Age as a Category of Historical Analysis. History, Agency and Narratives of Childhood // The Journal of the History of Childhood and Youth. 2007. No. 1. P. 114–124.
- Oswell D.* The Agency of Children. From Family to Global Human Rights. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 316 p.
- Szymczyk K.* Opieka nad dzieckiem w Piotrkowie Trybunalskim w okresie międzywojennym (1918–1939). Unpublished PhD Thesis. Warsaw, 2016.

*Пер. с англ. Александры Касаткиной*

## ИРИНА ДУДЕНКОВА

Мое высказывание может показаться излишне концентрированным, поскольку понятие субъекта и опыт детства — это эксклюзивные объекты моего исследовательского интереса на протяжении многих лет.

Я постараюсь продемонстрировать остроту теоретической проблемы использования категории «субъект» применительно к ребенку, а затем поразмышлять об эпистемологических, методологических и этических следствиях, вытекающих из этой проблемы.

Первая трудность связана с тем, что исследователь, использующий категорию «субъект», оказывается удобной мишенью для критики за субстанциализацию опыта, прозападные колонизаторские установки, антропоцентризм, и по большому счету необходимо быть готовым к обвинению в насилии. Дело в том, что категория «субъект» была подхвачена из средневековой психологии и получила широкое распространение в качестве удобного инструмента генерализации, универсализации и структурирования человеческого опыта, что сразу ослабляет условия возможности ее использования в социальной антропологии, т.е. она оказывается априори нечуткой к задачам описания инаковости Другого, которые ставит перед собой антропология. Если оставить за скобками историко-философскую традицию, критиковавшую и восстановившую

ливающую необходимость и легитимность использования категории «субъект», которую Винсент Декомб назвал «распра о субъекте», ограничиться современной теоретической ситуацией и попробовать сделать срез и расстановку позиций, то получается, что необходимость в категории субъекта возникает: 1) в случае, когда исследователь имеет дело с говорением и действием от первого лица, 2) в условиях, когда делается теоретическая ставка на новизну, инициативу или самостоятельность действующего, когда действие устанавливает новые причинные ряды, 3) в этико-правовых ситуациях приписывания ответственности. Поэтому, мне кажется, при употреблении понятия «субъект» очень полезно различать онтологию и этику когито. Если онтологическая модель, которая связана с нововременным когито, бесконечно дискредитирована, то этика когито, т.е. определенные этические ориентиры, главными из которых являются универсализация и эманципация, остаются не только работающими, но и суперактуальными. Речь идет именно о практиках меньшинства в поисках приобщения к большинству и в каком-то смысле обратном движении подчеркивания ценности индивидуального перед всеобщим. Таким образом, мне кажется, что категория «субъект» имеет сегодня гораздо больше отношения к этике, в том числе научной, чем к психологии или эпистемологии. Мне кажется, невнимание к этическим аспектам концепции субъективности в широком смысле приводит к методическим и эпистемологическим тупикам, в которых оказываются исследователи детства.

Я постараюсь раскрыть высказанные соображения с другой стороны. Как уже было сказано, субъект — это определенная теоретическая модель, которая позволяет преобразовывать уникальный человеческий опыт в универсальный. Аутентичность самости при этом может конструироваться либо с помощью логики идентичности, т.е. в систематическом различении себя и другого, как в немецкой классической философии, либо с помощью логики индивидуации, т.е. в бесконечном перечислении внутренних свойств или качеств, которые делают меня самим собой, как у Лейбница, как следствие его закона тождества неразличимых. Обе эти теоретические логики низкоэффективны при использовании в исследованиях детства. Начнем с вопроса, что мы изучаем, когда говорим о детстве, есть ли у нас право говорить о том, что мы имеем дело с опытом в том самом замечательном нововременном смысле самоочевидного и универсального прямого и непосредственного (пусть даже опосредованного) доступа? Является ли наш собственный опыт детства условием доступа к детскому, ведь это уже опыт взрослого человека? Таким образом, мы не можем привести во взаимооднозначное соответствие опыт взрослого

и опыт ребенка, логика индивидуации не работает. Однако невозможно настаивать на том, что опыт ребенка абсолютно другой по отношению к опыту взрослого. Странно возводить по отношению к детям, смешно — по отношению к собственным детям искусственный барьер их инаковости, отличия, выполнять эпистемологический прием эпохэ, приостановки суждения, мы даже обязаны их понимать. Таким образом, можно сказать, что в случае с опытом детства не работает также и теоретическая логика идентичности, основанная на различии. Положительный результат может быть только тогда, когда мы произведем сдвиг фокуса исследовательского интереса с опыта детства на ребенка или группу детей. Или, что также является выходом из теоретического тупика, перестанем говорить о ребенке, применяя категорию «субъект», понимая ее ограничения, или будем использовать ее в минимальном смысле, принимая ее ограничения, как это делает Декомб, опираясь на критику интиериоризации опыта, выдвинутую Витгенштейном: субъект — это просто дополнение к действию, некто, кто говорит о себе, используя первое лицо единственного числа. Другой, но похожий вариант (в той мере, в какой обе концепции восходят к теории Греймаса) предлагает акторно-сетевая теория. Ребенок — один из многих агентов, производящих изменения в мире, другое дело, является ли достаточным научным результатом регистрация этой активности.

Но все-таки эти предложения представляются паллиативными мерами, потому что понятно, что ни первый, ни второй вариант не приближают нас к вопросу о степени ответственности ребенка за свои действия, который рано или поздно, но необходимо возникает перед исследователями детства, даже если мы систематически и методически избегаем описывать детство через категорию опыта. И таким парадоксальным способом мы снова возвращаемся к концепции субъекта, но теперь исключительно к ее этико-правовому измерению. Совершенно точно готовые психологические или правовые определения ответственности ребенка (точнее сказать, его безответственности) вряд ли способны помочь, а скорее сбьют нас с пути. Для решения этого вопроса необходима тонкая и глубокая сонастройка и устранение противоречий между несколькими философскими теориями действия: каузальной Дэвидсона, интенциональной Энскомб и перформативной Остина. На этом этапе мы можем зафиксировать лишь острый дефицит теоретического инструментария, необходимого для вменения детям не безответственности, но ответственности, потому что критерии «обдуманность, целеполагание, интенциональность», предложенные, например, Остиным, работают применительно к действиям, совершаемым детьми, почему же мы не прирав-

ниваем детей к другим кандидатам на включение в круг дееспособных, животным или машинам? Это гуманно и этично или негуманно и неэтично? Таким образом, вопрос о субъективности ребенка располагается в самом эпицентре острых современных философских дискуссий.

## СВЕТЛАНА ЕРПЫЛЕВА

### Рождаются ли дети социальными акторами?

«Возможно, в мире существуют только два вида вопросов, — писал Питер Хег в романе “Условно пригодные”. — Те, которые задают в школе, когда ответ известен заранее. Их задают не для того, чтобы кто-нибудь поумнел, а совсем по другим причинам. И другие — вопросы в лаборатории. Где ответы неизвестны, а часто даже сам вопрос неизвестен, пока его не задашь. <...> Именно это мы подразумевали под словом “научное”». К сожалению, в современных западных исследованиях детства — области, которую также называют «критической социологией детства» или «новой социологией детства», — вопрос о том, нужно ли рассматривать детей как субъектов или акторов, давно превратился в вопрос школьный. На него есть «правильный» ответ. Да, конечно, нужно.

Лучше всего это заметно на западных конференциях по Childhood Studies. Предположить в этой среде, что социальный ученый не должен априори видеть в ребенке субъекта, в каком-то смысле равносильно тому, чтобы сказать в лицо гендерным исследователям, что женщина интеллектуально не полноценна в сравнении с мужчиной, или заявить на конференции по социальному неравенству, что бедные самые виноваты в своих несчастьях. Впрочем, что еще ожидать от исследователя из «темной России»? Как тонко заметил один из мэтров антропологии детства Дэвид Ланси, риторика, призывающая «рассматривать детей как социальных акторов», заняла свои позиции внутри Childhood Studies настолькоочно, прочно,

Светлана Витальевна Ерпyleва  
Тюменский государственный  
университет,  
Тюмень, Россия /  
Лаборатория публичной  
социологии  
[s.erpyleva@utmn.ru](mailto:s.erpyleva@utmn.ru)

что ее воспроизводят даже те ученые, собственные исследовательские результаты которых очевидно противоречат этому призыву [Lancy 2012]. Задача этого короткого эссе — превратить вопрос школьный, ответ на который известен заранее, в вопрос научный, ответ на который мы все пытаемся найти.

И отвечать на этот вопрос можно в двух смыслах. Смысл первый, условно говоря, узко методологический. Должны ли мы, как исследователи, давать голос детям, которых мы изучаем? То есть должны ли мы основывать свои выводы о детях и детстве, опираясь не только на информацию, полученную от взрослого мира, — государственную статистику, взгляд родителей, учителей, чиновников, но и на данные, «предоставленные» самими детьми? Ответить на этот вопрос несложно — да, должны. Поставленный в таком виде, впрочем, вопрос перестает быть специфическим для исследований детства и становится методологическим вопросом, который может (и должен) быть адресован любому тематическому полю. Если мы изучаем женщин, мы не должны опрашивать только мужчин; если мы изучаем иммигрантов, мы не должны наблюдать только за поведением работников федеральной миграционной службы; если мы изучаем Чебурашку, не стоит брать интервью только у крокодила Гены (при этом взгляд крокодила Гены сам по себе может оказаться очень важным для изучения жизни Чебурашки).

Этот вопрос, однако, важно не путать с вопросом о «социальном акторстве» детей совсем в другом смысле — в смысле онтологическом. Являются ли дети по определению свободными действующими субъектами, акторами, способными на самостоятельные и независимые от взрослого мира поступки? Должны ли мы, как исследователи, априори рассматривать детей как социальных акторов, а не объектов заботы? Ответ «да» на эти вопросы манит нас своей прогрессивностью и революционностью, особенно после того как на протяжении многих лет социальные ученые не давали голос детям. Отчасти именно этот аргумент воспроизводят в своих текстах представители новой социологии детства. Детство долгое время оставалось «невидимым» в социальных науках, говорят они. Информация о детстве в большинстве случаев собиралась из взрослой перспективы, благодаря психологии и педагогике мы привыкли смотреть на детей как недоразвившихся взрослых, «недолюдей», и, таким образом, наша задача сегодня — не просто изучать различные «культуры детства», а обнажать и критиковать неравенство между детьми и взрослыми [Alanen 1994; Oldman 1994; Christensen, James 1999]. Сам принцип онтологических различий между детьми и взрослыми должен быть поставлен под вопрос, и дети в этом смысле являются такой же незаслу-

женно маргинализированной группой, как, например, женщины [Qvortrup 1994; Alanen 1994]. А значит, мы можем рассматривать детей и взрослых как классы, которые существуют благодаря возможности господствующего класса (взрослых) эксплуатировать подчиненный (детей) [Oldman 1994]. Между тем дети обладают способностью говорить от собственного имени, и эта способность есть способность политическая, по Жаку Рансьеру, потому что политические существа — это те, кто способны говорить, и не политические — те, кто могут издавать только шум [de Castro 2012]. Дети, таким образом, оказываются наделены онтологическим статусом субъектности, способности говорить и действовать от своего имени, априори.

Интересно, что подобная романтизация детскости присутствует и за пределами новой социологии / антропологии детства, например в философии и социальной теории. В одном из своих эссе Ж.-Ф. Лиотар [Lyotard 1993] обращается к образу ребенка как тому, который наилучшим образом описывает задачу философа и философии. Философия, по мысли Лиотара, должна быть открыта опыту детства, т.е. стремиться искать ответы на вопросы так, как это делает ребенок, и одновременно понимать ограниченность своего знания. Дж. Агамбен в работе «Детство и история. Деконструкция опыта» [Agamben 1993] «выводит на сцену ребенка как возможность бесконечного апробирования новых форм жизни — ребенок не является недоразвившимся человеком, возможностью взрослого, а устанавливает свои собственные, еще не известные формы жизни» [Дуденкова 2019: 44]. Сама И. Дуденкова, российский философ и теоретик, в цитируемом выше эссе и других работах обращается к Агамбену, Канту и Ницше, для того чтобы предложить иной (по сравнению с привычным нам) способ осмысливания дееспособности и возможности, согласно которому ребенок оказывается полноценным действующим субъектом [Дуденкова 2012; 2019]. Ж. Реше, другой российский философ и психоаналитик, в эссе «Свободу детям и извращенцам» [Реше 2017], в каком-то смысле наследуя Лиотару, описывает ребенка как того, кто еще не стал нормальным, кто противостоит взрослому здравому смыслу. Таким образом, детское мышление, тянувшееся к новому знанию и ставящее под вопрос косный здравый смысл, должно быть эмансирировано и стать моделью для мышления вообще. Казалось бы, аргумент в этих философских работах, в отличие от работ по новой социологии / антропологии детства, не онтологический, а эпистемологический, т.е. речь идет не о качествах реальных детей, а о фигуре ребенка как метафоре для определенного типа познания. Тем не менее внимательный взгляд на отдельные философские тексты, написанные в этой традиции, показывает, как тесно

эпистемологический аргумент может быть связан с онтологическим.

Так, Э. Глейзер в своей диссертации и текстах выступает (что нам уже отчасти знакомо) за переосмысление самого понятия автономии, на котором держится наше противопоставление взрослых детям [Glaser 2019]. Наследуя традиции Просвещения, говорит Глейзер, мы рассматриваем автономию как способность самостоятельно принимать решения и делать выбор. Эта автономия, таким образом, представляется как внутренняя характеристика индивида, которой не обладают дети и обладают взрослые. Это, однако, не единственный возможный способ мыслить автономию. Альтернатива — это не рациональная, а относительная (*relational*) автономия. Такой подход делает акцент на взаимозависимость людей друг от друга и от среды, и эта зависимость мыслится не как препятствие для автономии, а как необходимая характеристика человеческого общежития. По сути, такой вещи, как «самостоятельные независимые решения», не существует в природе, и поступки и мышление детей и взрослых одинаково заданы совокупностью внешних и внутренних факторов. В этом смысле (и здесь речь идет уже не о способе мыслить автономию, а о сущностных характеристиках, которыми обладают дети) дети являются не менее, а даже более самостоятельными и автономными, чем взрослые (потому что дети в меньшей степени — во временной перспективе — подвергались влиянию репрессивных сил общества). Важно, что этот аргумент распространяется на детей в целом, включая младенцев. Младенцы, утверждает Глейзер, могут быть полноценными социальными акторами в определенных обстоятельствах — они эффективно передают свои эмоции, выражают желание играть и желание получить помощь от других. Более того, младенцы обладают чертами, которые делают их лучшими людьми (*better people*) по сравнению с взрослыми, например они эффективнее в выражении любви и заботы, в умении воображать, в своей непредубежденности и гибкости. Приблизительно к таким выводам ведет нас попытка переосмыслить понятие автономии.

Когда мы утверждаем, что новорожденные младенцы обладают некоторыми характеристиками, делающими их «лучшими людьми», это означает, признаем мы это или нет, что мы верим в существование автономии, субъектности, агентности и т.п. в некой человеческой природе, отдельной от общества и его усилий по социализации. По сути, попытки априори признать в детях субъектность повторяют в имплицитном виде допущения Ж.-Ж. Руссо в «Эмиле» [Руссо 1981 (1762)] — ребенок «по природе» есть доброе существо, потому что он ближе к «хорошему» естественному состоянию, чем взрослый. Цивилизация и обще-

ство развращают нас, искусственным образом увеличивая наши желания, которые мы не в силах — снова «по природе» — удовлетворить, а значит, делают нас несчастными людьми. Дети же пока не подвержены репрессивному влиянию общества (тут можно вспомнить аргумент Глейзер), в них «говорит» природа, которая лучше нас знает, что нужно ребенку для развития. Таким образом, задача воспитания из позитивной — развития определенных качеств для включения в общество — превращается в негативную, которая заключается в том, чтобы бороться с влиянием общества, слушать природу, «удерживать» ребенка в природе. В этой модели субъектность, разумеется, присутствует в ребенке с самого рождения, именно потому, что субъектность здесь — это голос природы. Только таким образом наличие в ребенке субъектности априори и может быть объяснено.

Противоположный руссоистскому способ мыслить воспитание — как позитивный, а не негативный проект — лучше всего может быть описан через работы Э. Дюркгейма. В своем знаменитом позднем тексте «Моральное воспитание» [Durkheim 1973] Дюркгейм убедительно показывает, что человеческое общество, социальный порядок были бы невозможны без двух важных особенностей человеческого поведения — стремления к постоянству (наше общество распалось бы, если бы мы не выполняли определенные действия в определенное время с видной регулярностью) и способности к самоконтролю. Эти качества отсутствуют в человеческих существах по природе. Ребенку чуждо постоянство — он может с легкостью переключаться от одного эмоционального состояния к другому, от одной активности к другой. Ребенку не знаком самоконтроль — он не остановится в своих желаниях, если не будет остановлен извне. Может быть, это означает, что ребенок свободнее, чем взрослый, как сказали бы Руссо и современные теоретики, романтизирующие детство? Не совсем так. Ребенку чуждо постоянство взрослого мира, но в нем силен традиционализм — стоит однажды сделать что-то, что ему понравится, и ребенок готов повторять это бесконечное количество раз — нам всем приходилось замечать это, наблюдая за детьми, говорит Дюркгейм. У ребенка нет самоконтроля, т.е. внутренней способности ограничивать желания, но он в гораздо большей степени, чем взрослый, подвержен внушениям извне. Действительно, в ситуации, когда у человека нет сформированного социального «Я», морального авторитета, структурирующего индивидуальное мышление, этот человек в гораздо большей степени является рабом привычек или внешних сил. Человек, управляемый природой, не свободен. Дисциплинарное воздействие не подавляет наши личности, а усложняет их, делает нас способными как жить в согласии с другими, так сопротивляться

внутренним и внешним силам. Моральный авторитет общества создает подлинную субъектность, отсутствующую в человеке по природе [Durkheim 1973].

Советский педагог А. Макаренко, не будучи знаком с работами Дюркгейма (впрочем, наверняка мы этого знать не можем), очень точно тем не менее иронизирует над руссоистскими представлениями о воспитании, критикуя их с дюркгеймианских позиций:

*На «небесах» ребенок рассматривался как существо, наполненное особого состава газом, название которому даже не успели придумать. Впрочем, это была все та же старомодная душа, над которой упражнялись еще апостолы. Предполагалось (рабочая гипотеза), что газ этот обладает способностью саморазвития, не нужно только ему мешать. Об этом было написано много книг, но все они повторяли, в сущности, изречения Руссо:*

*«Относитесь к детству с благоговением...»*

*«Бойтесь помешать природе...»*

*Главный догмат этого вероучения состоял в том, что в условиях такого благоговения и предупредительности перед природой из вышеуказанного газа обязательно должна вырасти коммунистическая личность. На самом деле в условиях чистой природы вырастало только то, что естественно могло вырасти, то есть обыкновенный полевой бурьян [Макаренко 2015 (1935)].*

Впрочем, со временем Макаренко название для «особого состава газа», которым якобы наполнен ребенок, уже успели придумать — это и есть та самая субъектность или агентность. Готовы ли мы сегодня всерьез утверждать, что этот «газ» присутствует в ребенке по природе, с рождения, и обладает способностью к саморазвитию, т.е. достаточно только признать в ребенке субъекта, и он, как следствие, таковым и будет являться? Не следует ли, напротив, попытаться перестать видеть мир через призму простых оппозиций — свобода или принуждение, внимание к непосредственному опыту детства или взгляд на ребенка из перспективы его становления взрослым, немедленное признание субъектности или ее полное отрижение? Ни один из полюсов этих оппозиций не отменяет возможности другого, как собственно показала нам социальная теория XX в. Дюркгейм продемонстрировал, как дисциплинарное воздействие может способствовать формированию свободных личностей. Со временем Пиаже, начавшего анализировать тесты на интеллект не с точки зрения допускаемых детьми ошибок, а с точки зрения уникального и неповторимого детского мышления, психология развития внимательна как к опыту детства, так и к процессу превращения ребенка во взрослого. И наконец, отказываясь видеть в детях субъектность и агентность

априори, мы вовсе не отказываем им в субъектности вообще, мы ставим вопрос о механизмах и способах ее формирования.

Политические теоретики второй половины XX в., такие как Альтюссер, Фуко, Лаклау и другие, уже совершили сдвиг от идентификации субъекта к изучению практик его становления. Они показали, что вопрос сегодня должен стоять не в том «что» (является субъектом или им не является), а в том «как» (субъект производится), не в поиске «субъекта», но в исследовании практик «субъектизации» [Пензин 2010]. В этом смысле, рассматривая ребенка как социального актора или субъекта априори (т.е. добавляя «детей» в список субъектов, требующих освобождения и способных освободить других, через запятую, скажем, с «рабочим классом», «революционным студенчеством» или «иммигрантами из третьего мира») новая социология детства делает шаг назад от изучения субъектизации к наивной парадигме поиска истинного субъекта. Заставляя нас расписаться в уважении к детской субъектности, она мешает нам поставить вопрос, в том числе эмпирический, о том, как эта субъектность формируется.

Пока вопрос о детской субъектности остается вопросом школьным и не становится вопросом научным, мы, исследователи детства, будем продолжать порождать комичные ситуации в коммуникации друг с другом, вроде той, которую мне недавно пришлось наблюдать на американской конференции по Childhood Studies. Сразу несколько социологов и антропологов — в разные дни и на разных секциях — решили выступить с докладами, демонстрирующими их собственное «правильное» отношение к детям как социальным акторам. Это отношение заключалось, по их словам, в радикальной практике — вовлечении детей в работу в качестве исследователей. Во время докладов нам показали фотографии, изображающие детей, берущих интервью, детей, сидящих за компьютерами, детей, обсуждающих данные. Дети ничем не отличаются от взрослых, говорили нам эти фотографии. Ожидаемо, однако, среди рассказчиков таких историй не было ни одного несовершеннолетнего. Несовершеннолетние были на экране, на картинках из презентаций, озвучиваемых уважаемыми взрослыми учеными со степенями и публикациями. Биолог, показывающая на экране лягушку в разрезе, по крайней мере не утверждает, что лягушка тоже была социальным актором и субъектом.

Последнюю иллюстрацию не стоит понимать как призыв перевернуть академические иерархии и дать детям возможность выступать на конференциях по исследованиям детства (впрочем, последовательные сторонники детской субъектности априори должны бы попробовать что-то подобное). Напротив,

не стоит ли нам быть чуть более внимательными к наличию иерархий, частью которых мы являемся и которые мы не всегда готовы перевернуть с ног на голову? Может быть, если мы не будем видеть в детях уже-субъектов-априори, а будем рассматривать детскую субъектность как требующую формирования через практики участия, мы увидим необходимость позвать молодую коллегу-школьницу с собой на конференцию?

### Библиография

- Дуденкова И.* Возможность — категория философии детства // Ценности и смыслы. 2012. № 7. С. 32–48.
- Дуденкова И.* Что значит быть несовершеннолетним? // Социология власти. 2019. Т. 31. № 1. С. 30–50.
- Макаренко А.* Педагогическая поэма. М.: Азбука, 2015. 416 с.
- Пензин А.* Формирование новых политических субъективностей: между «тоской» и изобретением общей жизни // Художественный журнал. 2010. № 75/76. С. 19–29.
- Реиэ Ж.* Свободу детям и извращенцам // Логос. 2017. Т. 27. № 5. С. 1–18.
- Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании. М.: Педагогика, 1981. 656 с.
- Agamben G.* Infancy and History: The Destruction of Experience. L.; N.Y.: Verso, 1993. 176 p.
- Alanen L.* Gender and Generation: Feminism and the “Child Question” // Qvortrup J. et al. (eds.). Childhood Matters: Social Theory, Practices and Politics. Aldershot: Avebury, 1994. P. 27–42.
- de Castro L.R.* The “Good-enough Society”, the “Good-enough Citizen” and the “Good-enough Student”: Where Is Children’s Participation Agenda Moving to in Brazil? // Childhood. 2012. Vol. 19. No. 1. P. 52–68.
- Christensen P., James A.* Research with Children: Perspectives and Practices. N.Y.: Routledge, 1999. 288 p.
- Durkheim E.* Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education. N.Y.: Free Press, 1973. 288 p.
- Glaser A.* Autonomy Is an Adultist Construct: Paper presented at the conference “Rethinking Child and Youth Marginalities: Movements, Narratives, and Exchanges”. Rutgers University-Camden, Camden, NJ, 2019.
- Lancy D.* Unmasking Children’s Agency // AnthropoChildren 2012. Vol. 1. No. 2. P. 1–20.
- Lyotard J.-F.* Address on the Subject of the Course of Philosophy // Lyotard J.-F. The Postmodern Explained. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993. P. 99–107.
- Oldman D.* Adult-Child Relations as Class Relations // Qvortrup J. et al. (eds.). Childhood Matters: Social Theory, Practices and Politics. Aldershot: Avebury, 1994. P. 43–58.
- Qvortrup J.* Childhood Matters: An Introduction // Qvortrup J. et al. (eds.). Childhood Matters: Social Theory, Practices and Politics. Aldershot: Avebury, 1994. P. 1–24.

**ЕЛЕНА ЛЯРСКАЯ, АЛЕКСАНДР ЛЯРСКИЙ**

Мы пишем этот текст вдвоем. У нас разный исследовательский опыт и разная специализация (один из нас антрополог, другой — историк), однако во многом наше мнение о новой социологии детства и о затрагиваемых ею вопросах оказалось схожим. Все наши последующие рассуждения будут исходить из двух идей, которые представляются нам наиболее существенными и к которым мы будем постоянно возвращаться.

Во-первых, как оказалось, мы не видим принципиальной разницы в положении исследователя при изучении чужой среды, будь то изучение папуасов, дальнобойщиков или детей, это всегда позиция внешнего наблюдателя. (Разница, правда, заключается в том, что исследователь часто не может опереться на свой опыт дальнобойщика, а свой опыт ребенка он вспомнить может. Но это обстоятельство скорее мешает, чем помогает делу.) Собрать информацию в имеющихся условиях — это вопрос квалификации или, скорее, изворотливости исследователя, вопрос его постоянной рефлексии.

Во-вторых, мы все-таки исходим из того, что детство — это сконструированный объект. Мы не можем игнорировать взаимную обусловленность совместного существования людей разных возрастов, если хотим понять, как устроена реальность.

**1**

В чем может проявляться эта властная позиция? В интенциях вопросов? В высокомерных комментариях при анализе? В сни-ходительном отношении к информанту? Или в представлении о периферийности самой «детской темы»? Это все — признаки недостаточной опытности исследователя. Практика показывает, что дети знают гораздо больше, чем кажется взрослым, и играют в жизни общества куда большую роль, чем та, которую взрослые согласны признавать. Достаточно провести несколько интервью или прочитать несколько подростковых текстов, чтобы избавиться от этих иллюзий.

**Елена Владимировна Лярская**  
Европейский университет  
в Санкт-Петербурге,  
Санкт-Петербург, Россия  
[rica@eu.spb.ru](mailto:rica@eu.spb.ru)

**Александр Борисович Лярский**  
Высшая школа печати  
и медиатехнологий,  
Санкт-Петербургский  
государственный университет  
промышленных технологий  
и дизайна,  
Санкт-Петербург, Россия  
[lam732007@yandex.ru](mailto:lam732007@yandex.ru)

Проблему властных отношений мы видим в другом. Во-первых, властная позиция исследователя проявляется в самой возможности интерпретировать и изучать детское поведение. Говорящий от имени науки обладает властью большей, чем тот, на кого направлена «стрела познания». Ситуация не может быть изменена принципиально. Скорее она ближе к истории, чем к антропологии: если дальнобойщик или папуас еще могут, получив соответствующее образование, поизучать антрополога, то мертвый никогда не сможет поизучать живого, а ребенок (до определенного возраста) не будет создателем научного знания. Но если принципиально изменить ситуацию невозможно, то каждый отдельно взятый исследователь может ее смягчить в собственном случае. Возьмем, например, отношение к изучаемому объекту с высот излучаемой нами морали. В голове у исследователя существует образ детства, он знает правила отношения к ребенку и правила взаимодействия с ребенком — ребенком вообще. Ребенка нельзя бить, к нему надо относиться, проявляя свои лучшие качества, ребенок сам является воплощением лучших наших надежд и т.д. Но как быть с тем, что ребенок может быть опасен и его надо контролировать? Ладно — малолетние преступники, но что, если он колдун? Как быть с тем, что ребенок является экономическим ресурсом и его можно и нужно использовать — отправить на заработки, продать в рабство? Ребенок — это лишний рот и тягостная обуза — такое встречается сплошь и рядом. Это норма во многих обществах прошлого и настоящего. Исследовать это как норму, а не как патологию, не навязывать изучаемой реальности собственной морали — вот форма преодоления иерархической позиции исследователя. Способы для этого немногочисленны: рефлексия и самоконтроль, постоянное напоминание себе того, что взгляд исследователя на мир — не единственно возможный.

Но не менее сложно преодолеть властные отношения с точки зрения реакции детей. Исследователь путем интеллектуальных упражнений еще может приучить себя к тому, чтобы относиться к информанту всерьез и без снисходительности (может быть, как к равноправному партнеру, может быть, как к прибору, показывающему колебания среды). А вот рассмотреть во взрослом исследователе не только носителя властной позиции ребенку, а тем более подростку удается не всегда. С точки зрения ребенка у взрослого всегда больше ресурсов и возможностей. Он опасен и при нем не стоит говорить лишнего. Или же к нему следует бежать за спасением. При этом взрослому в детской среде не подо что мимикировать. Поэтому если следовать риторике вопроса, то скорее «властная позиция» исследователя может быть смягчена исследователем, но вряд ли — ребенком.

Поэтому все равно придется подслушивать, а не только слушать, подкрадываться и охотиться, а не только взаимодействовать или вступать в диалог.

**2**

Во всех случаях обращение к детскому голосу оправдано. Наш опыт — опыт антрополога и опыт историка — подсказывает, что нельзя пренебрегать никакими источниками, поскольку реконструкция реальности — это итог пересечения различных взглядов на объект. Разумеется, «детский взгляд» наиболее важен, если речь идет об изучении таких объектов исследования, которые мы, как правило, конструируем «детоцентрично», вроде детских практик в интернете или системы образования. Но и во всех остальных исследованиях детский голос может иметь значение. Конечно, детский статус связан с особой моральной силой, и свидетельства ребенка, например о войне и голоде, являются более впечатляющей иллюстрацией, чем статистические выкладки, но новую информацию могут и не нести. Также и многие аспекты реальности от детей закрыты. Тут мы еще раз повторим, что в этом смысле разницы большой нет — от нас также закрыты особенности работы мясокомбината или зависимость властных решений от вкуса кофе в столовой мэрии. Поиск источника, соответствующего поставленному вопросу, — это также вопрос опыта и рефлексии исследователя. Но если избавиться от высокомерия, то легко убедится в том, что дети и подростки имеют доступ к совершенно потрясающей информации — вопреки мнению взрослых, дети много знают о том, как устроен мир.

**3**

На третий вопрос прямой ответ у нас только предположительный, поскольку мы совершенно не вовлечены в обсуждение темы «о признании ребенка самостоятельным политическим и правовым агентом». Опыт жизни в научной среде подсказывает, что концептуализация чего-либо в равной степени связана как с эволюцией идей, так и с диктатом новизны и престижностью создания новых направлений. Это неплохо; так выборы, даже самые формальные, заставляют политиков делать хоть что-то. Другое дело, что итоговая ценность концепции одной только новизной не исчерпывается. Тут, как говорится, время покажет. Кроме того, анализируя условия возникновения «поворота к детской субъектности», следует, видимо, обратить внимание не только на общий контекст феминистских исследований и борьбы за права меньшинств (влияние коих очевидно), но и на состояние порождающего идеи социума. Молодежные исследования начинались со страхов взрослых перед молодежными бандами или со стремления взрослых извлечь из молодых выгоду — политическую или экономическую. Почему в обществе начинает обсуждаться вопрос о субъектности ребенка? Потому что общество стало гуманнее и умнее?

Или потому что оно стареющее и малодетное? Это вопросы, на которые у нас нет ответов, но подумать над ними стоит. Еще можно воспользоваться третьим вопросом как поводом, чтобы высказать собственное мнение по поводу детской субъектности и агентности детей в современном мире.

Если быть совершенно откровенными, то многое в этих идеях нам представляется надуманным и ангажированным. Кроме того, нам, живущим в России, идея детской агентности в политике и праве не нравится и кажется нелепой не потому, что мы не доверяем детям, а потому, что мы очень не доверяем взрослым. Их стремление властвовать непомерно, их возможности создания иллюзий сейчас практически безграничны, их попытки контролировать и подстроить под свои потребности систему образования пагубны, поскольку взрослые по большей части невеликодушны, недальновидны и боятся будущего. Собственно же теоретический момент, вызывающий наибольшие сомнения, заключается в том, что агентность ребенка, а тем более его субъектность мыслятся в духе прав человека — как неотъемлемые и постоянно действующие силы, наподобие гравитации. А между тем это не так. Предположим для простоты, что в обществе существует консенсус по этим вопросам и внешняя среда допускает и агентность, и субъектность ребенка, но, в отличие от гравитации, эти силы должны быть востребованы самим субъектом и актором, для того чтобы быть реализованными. А это и взрослые делают далеко не всегда. Обнаружение себя субъектом мыслится как прорыв в рутине — многие ли взрослые на это способны? Кто из взрослых на самом деле способен к сознательному выбору? Привкус социального оптимизма в идеях новой социологии детства, хотя он и разведен изрядно критикой существующего положения дел, все равно кажется приторным. Как и многие социальные явления, возможность человека совершать свободный выбор, действовать и ожидать, что всё это будет воспринято окружающими нормально, — все эти возможности и ожидания носят пульсирующий, мерцающий характер. Они то проявляются, то нет, они ситуативны. При этом агентность ребенка может осуществиться только с включением в уже существующую, предусмотренную взрослыми среду, а она устроена неоднозначно. Является ли актором и субъектом младенец, появившийся в современной детоцентричной нуклеарной семье? Если судить по кардинальности перемен, происходящих в повседневности и сознании большинства родителей, то скорее да, чем нет. Но при этом никакого сознательного выбора от младенца мы не ждем. Подводя итог, скажем, что, на наш взгляд, теоретическая полезность новой социологии детства представляется менее существенной и глубокой, чем ее социальная ангажированность.

**4**

Исходя из всего сказанного сформулируем ответ на четвертый вопрос. Напомним, что, по нашему мнению, если изложить его, это мнение, в наиболее резкой форме, никакой отдельно взятой детской культуры не существует и существовать не может. Это теоретический конструкт, который иногда приносит больше вреда, чем пользы. Безусловно, он позволяет выделить объект изучения, но при этом объект мыслится автономно, что в корне неверно. В более мягком виде наше утверждение можно сформулировать так: как и многие бинарные построения, детская культура имеет смысл только в контексте взрослой. Та среда, в которой существуют дети, во многом создана взрослыми, и дети, а особенно подростки, в ней существуют, обожают ее и выстраивают из нее в ней же, как осы в дачном доме, собственные ячейки. Кроме того, дети неизбежно взрослеют. Поэтому изучение «детской культуры» справедливо начинать с изучения взрослой, поскольку дети в данном случае скорее не акторы, а ре-акторы. Конечно, следует признать, что особенно это касается исторических штудий, где мы не можем взаимодействовать и наблюдать непосредственно. Понять, как устроен молодежный активизм начала XX в., без понимания режима дореволюционной школы невозможно. Пытаться понять смысл некоторых подростковых текстов начала XX в. без чтения Надсона — напрасный труд. В этом смысле дети так же ориентируются на образцы и/или взгляд другого, как это делают взрослые. А вот затем, изучая реакции детей, мы можем получить доступ к их головам и их собственным идеям. Но та химия, которая возникает из чтения книг, проживания собственных чувств и создания собственных текстов, и дает доступ к детской культуре. Мы можем посмотреть, как идет реакция и какие задействованы химикаты из окружающего мира, — и это и есть то, что нам доступно для «непосредственного» изучения.

**ЭСТА МАТВЕЕВА**

В предисловии к сборнику “Children’s Folklore: A Source Book” [Sutton-Smith et al. 1999] его главный организатор и идейный вдохновитель Брайан Саттон-Смит рассказал небольшую историю: в 1977 г. (приблизительно на это время приходится рассвет отечественных исследований, посвященных детскому фольклору) один человек на курсе по изучению детского фольклора в университете Пенсильвании пожаловался ему на невозможность защитить диссерта-

**Эста Геннадьевна Матвеева**

Российский государственный  
гуманитарный университет,  
Москва, Россия  
[budurik@inbox.ru](mailto:budurik@inbox.ru)

цию в этой области знаний из-за отсутствия хоть какого-то интереса к ней со стороны Американского фольклорного общества (AFS) и университетской кафедры фольклористики<sup>1</sup>. Примерно в те же годы антрополог Шарлотта Хардман писала, что история изучения детства в общественных науках была отмечена не столько отсутствием интереса к детям, сколько их молчанием [Hardman 1973: 87].

С тех пор дети и феномен детства прочно вошли во многие дисциплины как предмет, заслуживающий отдельного изучения. Тем не менее проблема, которую Шарлотта Хардман назвала «детским молчанием», в наши дни находится в центре внимания представителей так называемой новой социологии детства. Исследователи предлагают воспринимать детей как социальных акторов, субъектов, наделенных свободой воли. Тем самым принимается утверждение о том, что дети, как и взрослые, оказывают влияние на свой жизненный путь, строят собственные биографии, в том числе активно участвуют в общественных событиях, воздействуют на них и преобразуют их содержание.

Что такой подход значит для исследователя? Прежде всего, это изменение онтологических допущений, лежащих в основе традиционной парадигмы, в которой акцент смешался с ребенка как такового на «конструкт детства»<sup>2</sup>. Согласно такому биологически редукционистскому конструкту, развитие ребенка предсказуемо, так как, по-видимому, регулируется одними и теми же психологическими механизмами<sup>3</sup> и законами социализации. Тот же, кто по каким-то причинам развивается вне рамок этих законов, становится девиантным экземпляром вида [Shildkrout 1978: 109]. Новая же парадигма предполагает, что не существует такого понятия, как универсальный опыт, он меняется в зависимости от времени, места и конкретных обстоятельств: «Ребенок — это статус человека, который состоит из

<sup>1</sup> По словам рассказчика, это обстоятельство побудило его обратиться к коллегам — Барбаре Киршенблatt-Гимблет и Тому Бернсу с предложением организовать собственное Детское фольклорное общество, независимое от AFS.

<sup>2</sup> В своей работе историк Филипп Арьеc выдвинул на первый план социально сконструированный характер детства. По мнению автора, в средневековом обществе детства не существовало, потому что дети не наделялись особым социальным статусом. Как и взрослые, они участвовали в жизни общества в соответствии со своими способностями. Осознание того, что детям может потребоваться какой-то иной вид социального опыта, пришло, согласно утверждениям Арьеcа, только в XV в. С тех пор происходит процесс постепенной социальной, политической и экономической обособленности детей. Несмотря на последующую критику идей Арьеcа, по-видимому, он был первым, кто инициировал новую дискуссию в рамках исторических наук на Западе [Ariès 1962: 125].

<sup>3</sup> Модель психосексуального развития Фрейда, модель когнитивного развития Пиаже и модель нравственного развития Колберга предполагают универсальные хронологические стадии развития от первичного и эгоцентрического ребенка до автономного, принципиального и субъективно восприимчивого взрослого.

ряда образов, представлений, кодов и конструкций, часто разнородных» [Jenks 1996: 32]. Детство, в отличие от биологической незрелости, не является ни естественной, ни универсальной особенностью: «Именно биологическая незрелость, а не детство является универсальной и естественной особенностью человеческих групп, поскольку способы понимания этого периода человеческой жизни — института детства — различаются в разных культурах» [James, Prout 2005: 3]. Незрелость детей — это биологический факт жизни, но то, как эта незрелость понята и осмыслена, — факт культуры [La Fontaine 1979]. Именно эти «факты культуры» могут различаться и превращают детство в социальный институт, позволяют увидеть в «детях» и «детстве» то, что Ивар Фронс назвал множеством «детств», сформированных на пересечении различных культурных, социальных и экономических систем — разные позиции в обществе порождают разные переживания [Frances 1993]. Если резюмировать, акцент в новой парадигме смешается с создания объективного знания ребенка взрослым исследователем на совместное конструирование знания о субъективных мирах детства и разнообразии жизненных путей, которым следуют дети.

Таковы основные теоретические постулаты, выдвигаемые новой социологией детства. Вопрос, которые поставили авторы дискуссии, состоит в том, насколько эти постулаты применимы и осуществимы. Я же хочу подчеркнуть, что, на мой взгляд, такие вопросы не имеет смысла рассматривать за пределами более широкой и давней дискуссии о взаимоотношениях исследователя и объекта исследования вне зависимости от его возраста<sup>1</sup> ([Brettell 1993; Aull Davies 1999; Lawlor, Mattingly 2000] и мн. др.), а также активно обсуждающегося в последние годы онтологического поворота с его постулатом о «множественности миров» и «множественности перспектив» (Ф. Дескола, Э. Вивейруш де Кастро и др.). Кроме того, поднятая тема и рассуждения на ее основе, как правило, следуют логике, которой руководствуются представители Women's Studies — исследований, отводящих центральное место женщинам и их опыту<sup>2</sup>.

Если обратить внимание на список проблем, которые поднимаются в рамках таких рассуждений, они мало чем отличаются от тех, которые поднимает новая социология детства, разница заключается лишь в том, что в последнем случае под «объектом исследования» понимается ограниченная по возрастному при-

<sup>1</sup> Также см. дискуссию, организованную в рамках школы-конференции «Фольклор в поле и кабинете: знание информанта и интерпретации антрополога».

<sup>2</sup> Шарлотта Хардман в 1973 г. сравнила свою работу по антропологии детства с исследованием женщин, утверждая, что «как женщин, так и детей можно назвать “безмолвными группами”» [Hardman 1973: 85].

знаку группа людей. Мой вопрос — насколько в этом есть смысл?

Новая социология детства активно заявила о проблеме феномена детства<sup>1</sup>, способствовав выведению детей за границы маргинальной периферии. Не будет ли правильным сделать следующий шаг в сторону стирания границ между детским и взрослым фольклором?

Разница в возрасте является биологически обусловленным фактом, влияние которого оспаривать не представляется разумным. Однако становится ли возраст фактором достаточным для разделения «взрослого» и «детского» миров и где в таком случае проходит граница?

Устанавливая возрастные рамки в своих исследованиях (качественных либо количественных), мы, как правило, руководствуемся актуальным административным делением (как если бы руководствовались административными границами при изучении городского пространства и человека в нем). Так, по моим наблюдениям, «детьми» в исследованиях часто считают людей в возрасте до 17 лет, т.е. до достижения официального совершеннолетия. Таким же делением руководствовалась я, когда собирала детский «страшный» фольклор, так как понятие «детский» подразумевало создание некоторых возрастных рамок исследования. При этом я не всегда понимала, почему человек 18 лет из моего исследования уже исключался. Потому что сдал экзамены и закончил школу? Почему, говоря о конструктах, мы все еще руководствуемся конструктом возраста, ведь конструирование детства не ограничивается наложением смыслов, отражающих общественное мнение о предмете в конкретный период времени и в конкретном месте? Когда происходит слом «детскости»? Когда ребенок становится взрослым в обществах, где статус человека не диктуется его актуальной институциональной привязкой (детский сад, школа, университет, работа)? Почему в таком случае мы активно не обсуждаем антропологию старости? По-видимому, все эти границы столь же плавающие и зависят от большого количества факторов, как и само определение «детства». В последнее время при обсуждении работ, посвященных детям и детству, я все

<sup>1</sup> Джеймс и Праут назвали новую социологию детства «эпистемологическим прорывом», движением науки прочь от традиционных теологий, романтических дискурсов и психологических теорий развития [James, Prout 2005]. Однако существует мнение, что «новая» парадигма вовсе не нова. Патрик Райан в своем эссе показывает связь основных постулатов новой социологии детства с типами утверждений, которые авторы выдвигали в отношении детей на протяжении веков: «Каким бы разумным ни был этот подход, это эссе [работа автора. — Э.М.] ставит под сомнение идею о том, что в нынешнем исследовании детства произошел сдвиг парадигмы или эпистемологический прорыв» [Ryan 2008: 554].

чаще слышу вопросы: «В чем уникальность ваших выводов?», «Чем то, что вы описываете, отличается от того, что характерно и свойственно взрослым?» Такие же вопросы не раз задавали мне, когда я рассказывала о том, как дети понимают и переживают такую эмоцию, как страх, и каждый раз я с трудом находила ответ. Является ли отсутствие специфики результатом применяемых методов сбора и анализа, ракурса исследования — на эти вопросы пока я ответить себе не смогла, тем не менее вопрос, ставящий под сомнение необходимость автономного изучения детства, кажется мне актуальным и заслуживающим упоминания в рамках данной дискуссии.

Дети не должны исследоваться как замкнутая сама на себе система, их онтологические представления находятся в таком же процессе развития, изменяются под воздействием столь же большого количества факторов окружающей среды, как и у более опытных представителей вида. И, пожалуй, опыт здесь играет едва ли не единственную действительно важную дифференцирующую роль. Только, насколько мы знаем, опыт — переменная относительная, зависящая не всегда и не столько от количества прожитых лет, сколько от факторов, обусловленных временем и местом жизни отдельно взятого человека.

Высказав некоторые важные с моей точки зрения соображения относительно главного предмета исследований представителей новой социологии детства, во второй части я бы хотела перейти к более подробному рассмотрению изменений в методологии, которые подразумевает новая парадигма. В необходимости некоторых изменений нет никаких сомнений, другие, на мой взгляд, нуждаются в нескольких важных оговорках и уточнениях.

Один из наиболее неоспоримых постулатов новой парадигмы сообщает, что детство как предмет анализа никогда *не может быть полностью отделено от таких переменных, как класс, пол или этническая принадлежность*. Это утверждение основывается на отрицании возможности выделения универсального опыта, характерного для всех детей и детства в целом. Интересный пример приводит английский исследователь Мартин Вудхед. Согласно предположениям западных планировщиков, как пишет Вудхед, детям «нужно» определенное количество игрового пространства, так как «переполненность» наносит ущерб их социальному развитию, ведет к агрессивному и некооперативному поведению. Поэтому в Англии действуют правила, обеспечивающие минимальную плотность при проектировании детских игровых площадок. Однако, как утверждает автор статьи, ссылаясь на исследование южноафриканского детского городка, проведенное Лидделлом и Крюгером, это не уни-

версальная биологическая «потребность», а социально обусловленная. Исследование показало, что южноафриканские дети эффективно функционируют в тесных условиях, которые вызывали неблагоприятные реакции среди британских детей. Частично, по мнению автора, это было связано с тем, что дети жили в многодетных семьях в многолюдных поселениях. Кроме того, на восприятие ребенком пространства для игр повлияло и отношения воспитателей, которые имели опыт работы с детьми в ограниченных условиях [Woodhead 1996: 48]!

Второй постулат, с которым не представляется необходимым спорить, сообщает, что *культура детства заслуживает самостоятельного изучения независимо от точки зрения и интересов взрослых*. Иными словами, детей нельзя рассматривать просто как пассивных субъектов структурных определений. Это означает, что дети должны рассматриваться, во-первых, как активно вовлеченные в построение своей социальной жизни, жизни окружающих их людей и обществ, в которых они живут<sup>2</sup>; во-вторых, как люди, имеющие собственный взгляд на вещи, возможно, отличный от взгляда более взрослого человека, но при этом не являющийся неверным.

Последнее утверждение представляется наиболее важным и актуальным. Еще Клиффорд Гирц писал, что все этнографические описания, несмотря на любые инструменты риторики, используемые исследователем, являются описаниями тех, кто их делает, а не тех, кого описывают [Geertz 1988]. Хороший пример такого «колониального» описания — интерпретации, осуществленной посредством исследовательских фильтров, — прозвучал на одной из недавних конференций, посвященных феномену страха в культуре. По мнению одного из докладчиков, детские страхи можно разделить на рациональные и нерациональные. Согласно его концепции, рациональные — это, к примеру, страх перед машиной (которая действительно может нанести ущерб), иррациональные — страх перед ведьмой (которая ущерб нанести не может, поскольку не существует). Что делает автор утверждения? При интерпретации он накла-

<sup>1</sup> Классический пример представляет полевой опыт Маргарет Мид, рассказанный ею в работе «Взросление на Самоа». Идея, с которой исследовательница вернулась из Полинезии, противоречила бытовавшему в то время убеждению в биологически обусловленной потребности у детей к агрессии и восстанию против взрослых в определенный возрастной период (см. работы Стенли Холла). Мид не обнаружила такой закономерности среди подростков на Самоа, тем самым развенчивав миф об универсальности данной возрастной стратегии поведения [Mid 1988]. Мид также опровергла универсалистское теоретическое построение Ж. Пиаже, который утверждал, что дети мало способны отличать живые существа от мертвых.

<sup>2</sup> Анна Сольберг, например, фокусируется на трудовой жизни детей в Норвегии. Используя данные нескольких эмпирических исследований, она анализирует различные виды деятельности, в которых участвуют дети, и показывает, как эти действия влияют на «социальный возраст детей» и способствуют организации повседневной жизни в современных городских семьях [Solberg 2005].

дывает свой фильтр (отношение к ведьмам, которые, на его взгляд, не существуют) на текст ребенка, в мире которого, быть может, такого деления нет (для него ведьма — факт столь же рациональный, как и машина на дороге). Примечательно, что в другом докладе такое же деление прозвучало в отношении не только детских, но и взрослых страхов. Вышеизложенная критика применима и в этом случае. Иначе говоря, при создании текста исследователю необходимо поддерживать способность критического осмыслиения его содержания и каждый раз отвечать себе на вопрос: в какой степени образ жизни детей, описанный им, был создан самими детьми и в какой степени это было написано исследователем? Другими словами, чей голос звучит громче — детский или авторский?

Стремление исследователей избавиться от собственных навязчивых фильтров при анализе материала приводит к необходимости смены условий, в которых этот материал добывается. Так, представители новой социологии детства считают *единственным правильным методом сбор материала в естественных для ребенка условиях, с учетом социального и культурного контекста его повседневной жизни*<sup>1</sup>. По этой причине большим авторитетом в исследованиях детства пользуется этнография, которая считается наиболее подходящей для документирования жизни детей, а также способов, которыми дети придают смысл своему опыту и окружающему миру [Kowalik-Olubicska 2015: 251–252]. Эта позиция показывает непримиримые противоречия новой парадигмы с любыми количественными методами, которые исключают из своего внимания большое количество контекстуальных факторов<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> В рамках данного подхода также существуют разногласия. Так, Нэнси Мэнделл в работе “The Least Adult Role in Studying Children” [Mandell 1988] заняла радикальную позицию, утверждая, что взрослый исследователь должен полностью отбросить собственный статус и объединиться с группой детей-исследователей. С целью получения статуса полноправного члена группы во время этнографических исследований Мэнделл делала все, для того чтобы ее действия напоминали действия анализируемых детей. Вильям Корсаро и Луиза Молинари в работе “Entering and Observing in Children’s Worlds: A Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy” [Corsaro, Molinari 2008] представили другую, на мой взгляд, более корректную точку зрения. По их мнению, отличие исследователя от детей очевидно и нет смысла пытаться «играть в ребенка». Этот подход помог Корсаро войти в детскую группу на правах «некомпетентного взрослого», которого надо познакомить с миром ребенка. Иными словами, исследователь не игнорирует соотношение сил между собой и детьми, постоянно осознавая, что это отношение не может быть удалено из исследовательского пространства, как и из любой другой социальной сферы [Kowalik-Olubicska 2015].

<sup>2</sup> В рамках новой парадигмы процветают дискурсивные подходы, которые определяют значение на культурном уровне — контекстуализируют как детские высказывания, так и отчеты об этих высказываниях, написанные исследователями. Поэтому процесс исследования неизменно связан с интерпретацией, предпринимаемой как во время слушания и анализа того, что говорят дети, так и позже. Другими словами, это активное обращение с контекстом, в отличие от позитивистского сбора нейтральных данных, на который не влияет то, как исследователь воспринимает, описывает и представляет собранную информацию [Kowalik-Olubicska 2015: 251–252].

Пожалуй, самой непримиримой с моим опытом особенностью новой парадигмы является ее стремление использовать ребенка-информанта в качестве соисследователя («партнера по исследованию», «независимого исследователя») [Kowalik-Olubicska 2015: 251–252]. Его участие может подразумевать помочь в разработке исследования, например в конструировании вопросов исследования, сборе и обработке данных, публикации отчетов и даже выполнении собственных исследовательских проектов<sup>1</sup>.

Впервые проблему взаимоотношений между собирателем и информантом мне удалось почувствовать на собственном опыте в 2016 г. Тогда мы с коллегами работали в селе Республики Коми в довольно непривычных для всех нас условиях. Не-привычными они были потому, что наш информант — молодой человек, только недавно окончивший школу — был не только сыном владельца дома, в котором мы жили, но и, как получилось, нашим «соисследователем»: он читал и комментировал наши опросники, ходил с нами на интервью, участвовал в вечерних обсуждениях и даже украдкой пытался читать и «исправлять» наши полевые дневники. Другими словами, делал все, чтобы «контролировать» процесс. С одной стороны, его участие было полезным: будучи довольно известной личностью, он был ключом от всех дверей в селе, иногда задавал собеседникам вопросы, о которых не задумывался исследователь, ему рассказывали то, что, возможно, не рассказали бы незнакомому собирателю. К нему можно было обращаться с какими угодно вопросами, возникающими по ходу исследования. И в этом смысле все мы были рады его участию. С другой стороны, это было самое напряженное и сложное поле из всех, в которых мне удавалось побывать. И на то, на мой взгляд, была как минимум одна важная в рамках данной дискуссии причина — необходимость постоянно балансировать между позицией исследователя-собирателя и исследователя-анализатора. Рассуждать о поле откровенно можно было либо наедине с самим собой, либо мельком на веранде во время перекура. В остальное время, руководствуясь этикой полевой работы, мы вынуждены были контролировать высказывания, опасаясь сказать что-то неприятное информанту-соисследователю. И на то были причины, так как он был включен в социальную структуру села, являлся частью правящих в нем смыслов. Например, запрещал посещать некоторых информантов, потому

<sup>1</sup> Подход, которого в более широком контексте придерживаются последователи так называемых *collaborative ethnography* и *collaborative anthropology* — этнографии / антропологии, осуществляющей совместными силами исследователя и субъекта исследований (см.: [Lassiter 2005; Fluehr-Lobb 2008; Campbell, Lassiter 2014] и др.).

что считал их «плохими», как и все то, что они могут рассказать; спал с топором под подушкой, потому что верил в *шишков* (локальный вариант маленьких чертей); осуществлял активную возрожденческую миссию по отношению к местным традициям. На невозможность откровенного совместного исследовательского анализа влиял и ряд других контекстуальных факторов, таких как сложные отношения с отцом и регулярное нахождение рядом его подруги.

Похожую озабоченность необходимостью этического осмысливания ситуации обмена данными с информантами в недавней беседе выразила моя коллега Аля Соловьева, сославшись на недавнюю конференцию, организованную совместно с информантами. По ее словам, при составлении программы руководство вынуждено было исключить некоторые темы по этическим соображениям.

Иными словами, на мой взгляд, чтобы отношения между собирателем и информантом не принимали формат лицемерной «игры в исследователя», необходимо соблюдать правильный баланс между «инквизитором» и «соисследователем». Лоуренс-Лайтфут и Дэвис, говоря об оптимальной глубине отношений между исследователем и информантом, использовали, на мой взгляд, вполне успешную метафору портретной живописи. Они сравнили позицию исследователя с позицией портреиста, которому для более точного и правдоподобного отображения действительности необходимо учитывать ракурс, а также выбрать оптимальную дистанцию между собой и изображаемым объектом [Lawrence-Lightfoot, Davis 1997]. Портреисту, как и исследователю, сложно будет избежать искажений в отображении наблюдаемой действительности, если дистанция между ними будет либо слишком велика, либо, напротив, чрезмерно мала.

В любом случае, каким бы ни был наш подход, то, как мы видим молодых людей, и то, как мы к ним относимся, обязательно формируют у них опыт быть ребенком, а также, следовательно, их собственную реакцию на взрослый мир и взаимодействие с ним.

### Библиография

- Murd M.* Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. 429 с.
- Ariès P.* Centuries of Childhood: A Social History of Family Life. N.Y.: Alfred A. Knopf, 1962. 445 p.
- Brettell C.B.* When They Read What We Write: The Politics of Ethnography. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1993. 200 p.
- Campbell E., Lassiter L.E.* Doing Ethnography Today: Theories, Methods, Exercises. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2014. 160 p.

- Corsaro W.A., Molinari L.* Entering and Observing in Children's Worlds: A Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy // Christensen P., James A. (eds.). Research with Children: Perspectives and Practices. N.Y.: Routledge, 2008. P. 11–31.
- Davies Ch.A.* Reflexive Ethnography: Guide to Researching Selves and Others. N.Y.: Routledge, 1999. 257 p.
- Fluehr-Lobban C.* Collaborative Anthropology as Twenty-First-Century Ethical Anthropology // Collaborative Anthropologies. 2008. Vol. 1. P. 175–182.
- Frones I.* Changing Childhood // Childhood. 1993. Vol. 1. No. 1. P. 1–2.
- Geertz C.* Works and Lives: The Anthropologist as Author. Stanford, CA: Stanford University Press, 1988. 157 p.
- Hardman C.* Can There Be an Anthropology of Children? // Journal of the Anthropological Society of Oxford. 1973. Vol. 4. No. 2. P. 85–99.
- James A., Prout A.* Introduction: Constructing and Reconstructing Childhood // James A., Prout A. (eds.). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. L.: Falmer Press, 2005. P. 1–6.
- Jenks C.* Childhood. L.: Psychology Press, 1996. 146 p.
- Kowalik-Olubicska M.* Listening to Children's Voices, or On the Paradigm Shift in Childhood Studies // Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (eds.). The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization. Poznań: Adam Mickiewicz University Press, 2015. 552 p.
- La Fontaine J.S.* Sex and Age as Principles of Social Differentiation. L.: Academic Press, 1978. 188 p.
- Lassiter L.E.* The Chicago Guide to Collaborative Ethnography. Chicago: University of Chicago Press, 2005. 216 p.
- Lawlor M.C., Mattingly C.F.* Beyond the Unobtrusive Observer: Reflections on Researcher-Informant Relationships in Urban Ethnography // The American Journal of Occupational Therapy. 2000. Vol. 55. No. 2. P. 147–154.
- Lawrence-Lightfoot S., Davis J.* (eds.). The Art and Science of Portraiture. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 1997. 293 p.
- Mandell N.* The Least Adult Role in Studying Children // Journal of Contemporary Ethnography. Vol. 16. No. 4. 1988. P. 433–467.
- Ryan P.J.* How New Is the "New" Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift // Journal of Interdisciplinary History. 2008. Vol. 38. No. 4. P. 553–576.
- Shildkrout E.* Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano // La Fontaine J.S. (ed.). Sex and Age as Principles of Social Differentiation. L.: Academic Press, 1978. P. 109–137.
- Solberg A.* Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children // James A., Prout A. (eds.). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. L.: Falmer Press, 2005. P. 123–140.

*Sutton-Smith B., Mechling J., Johnson T.W. Children's Folklore: A Source Book.* Logan, UT: Utah State University Press, 1999. 378 p.

*Woodhead M. In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large-Scale Programmes for Young Disadvantaged Children.* The Hague: Bernard van Leer Foundation, 1996. 67 p. (Early Childhood Development: Practice and Reflections, 10).

## ЕКАТЕРИНА ОРЕХ

1

Мне видится, что это не просто из разряда возможного, а та тенденция, которую мы можем зафиксировать сегодня в исследованиях детства. Я не берусь оценить распространенность и масштаб этой тенденции, но думаю, мы имеем все основания говорить о ее наличии. Сам факт существования такого исследовательского направления, как «новая социология детства», сама постановка вопросов о возможности участия ребенка в тех или иных мероприятиях, например в сфере политики, — разве это не взгляд на него как на субъекта? Вопрос может быть поставлен иным образом: стоит ли видеть проблему в наличии и распространенности подходов, подразумевающих рассмотрение ребенка как не-субъекта? Думаю, нет, пусть будут альтернативные точки зрения. Поясню.

В социологической теории в основе рассмотрения ребенка как объекта, подвергающегося воздействию со стороны, например, социального окружения, или же, напротив, как субъекта, обладающего способностью волонтиаристского действия, лежит та же логика, что и применительно к рассмотрению человека вообще. Хочу отметить, что в мультипарадигмальной социологии нет единства во взгляде на то, где проходят границы человеческой субъектности, равно как и нет одной-единственной теории социализации. Несмотря на то что теории социализации так или иначе объясняют интеграцию человека в общество, представление о том, как проходит социализация и каковы в конечном итоге ее результаты — является ли человек пассивным объектом влияния со стороны общественных институтов или

в процессе социализации он выступает как активный субъект и что-то усваивает, что-то отмечает, что-то переосмысливает, а что-то копирует из предложенной информации, не единственное. Почему-то факт наличия нескольких теоретических версий того, как проходит социализация, равно как и тезис о том, что социализация идет всю человеческую жизнь — всю, не только в период детства — иногда упускается исследователями. Вместе с тем тезис, который хотелось бы подчеркнуть, заключается в том, что с точки зрения социологической теории в рассмотрении ребенка, его способностей и потенциала действия работает та же логика, что и в рассмотрении представителя молодежи, или (условно) взрослого человека, или пожилого человека. Долгое время в социологии доминировали концепции, которые считали, что поведение человека детерминировано — со стороны ли социального окружения, или же посредством скрытых структурных факторов, или же в силу логики функционирования общества как системы, или иначе. Поэтому нет ничего странного в том, что и ребенка (в тех случаях, когда перед исследователями стояла задача выделять детей в качестве некой социальной общности) рассматривали как объект воздействия, например со стороны людей, с которыми ребенок соприкасается. Когда полвека назад ситуация изменилась и появились концепции волонтеристского субъекта, спустя небольшой промежуток времени первые шаги этой логики могут быть зафиксированы и в анализе ребенка — его роли и возможностей.

Из контекста сказанного вытекает ответ на вопрос, задаваемый исследователями в связи с поиском истинной субъектности ребенка, а именно: что в ребенке настоящее, детское, его собственное, а что — от его преподавателя, его матери, иных людей? Если брать за основу рассмотрения ребенка теорию социализации, то попытки «отфильтровать взрослого», чьи установки, образцы поведения, практики, слова ребенок воспринял и воспроизводит, заведомо обречены на неудачу и, более того, не нужны. Ребенок не становится в меньшей степени субъектом оттого, что мы увидим в нем следы влияния иных людей, услышим в нем «чужие голоса». Взрослый человек, которому тем не менее реже отказывают в наличии своего голоса, точно так же имеет в основе своих действий и транслирует именно то, что усвоил (при этом что-то, возможно, переосмыслил, что-то просто воспринял) от социального окружения. Выделение детей в отдельную социальную группу (которую) оправдано не тем, что мы сомневаемся, являются ли дети по природе такими, как взрослые, есть ли у них в сравнении со взрослыми субъектность, а тем, что стоит рассматривать и анализировать специфический, связанный с возрастом опыт

(который уже, в свою очередь, связан со специфическими практиками и т.п.) Это справедливо и по отношению к детям, и по отношению, например, к пожилым людям, а если расширить логику выделения групп — и по отношению к мужчинам, и по отношению к учителям и т.д. Другое дело, что мы действительно можем говорить о том, что опыт человека возрастает, и возрастание опыта, как правило, коррелирует с возрастом, и соответственно возможность выступать экспертом с возрастом проявляется больше. Действительно, ребенок более взрослого ограничен физически, в правовом смысле, действительно, его вхождение в качестве актора в разные сферы происходит постепенно. Именно поэтому исследователи должны уделять внимание вопросу, с какого возраста приобретается компетентность в конкретной сфере. И этот возраст нужно определять опытным путем, изучать применительно к той или иной проблеме. Этим, например, занимаются исследователи детской политической социализации. С какого момента мы можем говорить о начале процесса политической социализации, о формировании у ребенка политического сознания? Это вопрос, на который существуют разные ответы, тем не менее это реальный вопрос для исследований. А в сфере, например, цифровых технологий и видеоигр ребенок начнет разбираться ранее, чем в политике. Порой иной взрослый, прожив жизнь, так и не откроет для себя ту или иную сферу — это тоже нормально.

Таким образом, вопрос о детской субъектности, как мне кажется, решается установкой исследователя по поводу возможности волонтизма действий человека: обладает человек свободой воли или не обладает. Вопросы о том, является ли ребенок полноценным действующим актором, может ли он в этом смысле быть равен взрослому, насколько больше по сравнению с представителями иного возраста он зависим от действий других людей, снимаются, если понимать субъектность как способность не быть пассивным, действовать в соответствии со своим целеполаганием. К детям не должно быть специального подхода еще и потому, что невозможно четко провести черту, отделяющую отсутствие субъектности от ее обретения. Огромную роль играет возможность ребенка высказаться так, чтобы быть услышанным взрослыми, но это не значит, что до того момента, как такое высказывание в силу опыта или иных обстоятельств у ребенка получилось, у него отсутствовала субъектность. По поводу формирования собственного «голоса» можно сказать, что «голос», или, выражаясь иначе, язык описания определенных сфер, жизненных ситуаций, может не появиться у человека и после прохождения грани условно детского или даже подросткового возраста. Здесь вырисовывается

одна из методологических проблем исследований детей: из детского «голоса» взрослые анализируют то, что способны понять и услышать, поэтому им хотелось бы (или, можно сказать, легче) изучать тех детей, которые доросли до такого возраста, когда могут изъясняться на понятном для взрослых языке. Получается, что проблема тут не в отсутствии материала для исследования, а в необходимости выработать, расширить методы анализа. В этой перспективе мне кажется очень продуктивным обращение к анализу визуальных данных — детских рисунков, фотографий, сделанных детьми.

Резюмируя сказанное, отмечу: преодоление «властной позиции» исследователя по отношению к ребенку уже существует, это просто вопрос решения исследователя на уровне теории. При этом хотелось бы подчеркнуть, что нет и по логике социологической теории не может быть никакого специального выделения ребенка и наделения его субъектностью или, напротив, лишения ее в сравнении с человеком иного возраста.

**2**

Вообще говоря, обращение к «детскому взгляду» и «детскому голосу» оправдано во всех сферах, в которых эта потребность у исследователя может возникнуть. При этом мы должны понимать и учитывать, что ребенок — не статичный субъект, а человек, находящийся постоянно в процессе освоения новых и углублении имеющихся знаний и практик. Необходимо задаться вопросом, с какого момента, с какого возраста ребенок становится действующим актором в той или иной сфере, изучить это, а уже потом рассматривать его «высказывания». Так, возвращаясь к вышеупомянутому примеру исследования политической социализации, бесполезно слушать «детские голоса» по вопросам политики и государственного управления, пока ребенок не сформировал для себя представления об этой сфере, пока не вступил на путь формирования политического сознания. Наличие специфического сознания, безусловно, довольно тяжело зафиксировать (тот факт, что ребенок знает, как зовут президента, еще не свидетельствует об этом), но это уже другой вопрос.

**3**

Предполагаю, что общественная дискуссия о признании ребенка самостоятельным агентом в политической и правовой сферах и поворот к детской субъектности в академической повестке — следствия одного и того же процесса, реакция на череду социальных изменений последних десятилетий. Конечно, теория и основанные на ней академические исследования имеют и свою, внутреннюю логику развития, тем не менее авторы концепций часто рефлексируют именно над социальными изменениями в стремлении их как минимум объяснить. Как показывают исследователи, занимающиеся изучением истории

детства, в обществе идет эволюция представлений о детстве от возникновения понятия «детства» в XVII в. (Ф. Арьес) до диверсификации способов рассмотрения детства к XX в., среди которых есть место и концепциям, рассматривающим ребенка как активного субъекта, способного действовать наравне со взрослыми и нести за это ответственность (например, концепция «героического» детства, анализируемая в серии статей Д. Димке). Что касается постановки на повестку дня вопросов о наделении детей большими правами, то эти вопросы не могли возникнуть вдруг, а обусловлены общественными трансформациями последних лет, результатом которых стало увеличение поля деятельности и сфер компетенции детей в обществе. Таким образом, общественная и академическая повестка дня — два параллельных процесса, вызванных к жизни одним источником.

**4**

Мне кажется, будущее — за исследованиями документов, созданных детьми. Это могут быть и дневники, и рисунки, и фотографии, и видео. Анализ детского вербального и визуального дискурса позволяет куда в большей степени посмотреть на вопрос глазами ребенка, чем, например, использование опросных методик, где невозможно избежать влияния на ответы ребенка личности взрослого интервьюера. Безусловно, при анализе визуальных материалов, в том числе рисунков (сделанных ли по просьбе исследователя или по инициативе самого ребенка), существуют свои и немалые сложности, связанные с необходимостью интерпретации содержания документов. К счастью, список методов анализа визуального материала, позволяющих верифицировать полученные результаты и используемых сегодня для работы с визуальными артефактами, созданными детьми, помимо контент-анализа включает иконографический анализ, основные идеи которого адаптируются в зависимости от задач исследования.

## СЕСИЛЬ ПИШОН-БОНЭН

Сесиль Пишон-Бонэн  
(Cécile Pichon-Bonin)

Национальный центр научных исследований (CNRS) / Центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы (CERCEC),  
Париж, Франция  
cpichonbonin@gmail.com

Мои исследования посвящены детской визуальной культуре в России и СССР с конца XIX в. до 1940-х гг. В них с междисциплинарных позиций истории образования и истории визуальной культуры рассматриваются изображения, созданные взрослыми для детей и самими детьми.

В отношении изображений для детей первый шаг заключается уже в том, чтобы при-

знать существование субъектности и пространств субъектности в восприятии изображений, особенно пропагандистских, для того чтобы дистанцироваться от идеи полной обусловленности и действенности. Понятие пропаганды стало предметом чрезвычайно обширной литературы как в области политологии, так и в области истории. Были широко представлены ленинские определения агитации и пропаганды. В частности, существуют исследования, посвященные плакату и портретам Ленина и Сталина [Bonnett 1999; Plamper 2012]. Дальнейшее развитие получило понятие «пропагандистского государства», предложенное Питером Кенезом. Общая идея этих работ такова: пропаганда была и вездесущей, и эффективной. Однако редко ставится вопрос о распространении этой пропаганды. Последние исследования наметили эту проблему и подчеркнули, что равенство, которое установилось между системой, ее целями, средствами и результатами, мало проясняет ситуацию [Sumpf 2010; Brandenberger 2011; Berkhoff 2012].

Как только мы признаем существование пространств субъектности, становится необходимым более четко отграничить их. Полезным в этой связи может оказаться изучение распространения наглядных пособий для детей. Необходимо определить циркулирующие изображения, каналы и агентов их распространения и проанализировать, в какой мере они достигают или не достигают своей целевой аудитории. Для этого можно рассмотреть, например, историю библиотечных собраний, фотографии из массовой и специализированной прессы, показывающие детей в клубах, школах, детских садах, пионерлагерях и любых других местах общественной жизни, а также архивы издательств.

Попытка уловить детскую субъектность, как кажется, смыкается с попыткой уловить взрослую субъектность в сфере восприятия изображений в целом и пропагандистских изображений в частности. Это один из центральных вопросов, поднимаемых исследованиями визуальной культуры. Если рассматривать его как объект творчества, изображение — это продукция общества, власти, издателей и иллюстраторов. Если рассматривать изображение как средство выражения, то его анализ выявляет представления, имплицитные или сконструированные, которые создает о ребенке общество. Изображение решает также идеологическую задачу и формирует своего адресата в той же мере, в которой оно само формируется им. Вопрос о зрителе, его способе видеть, рассматривать и усваивать изображения и о том, каким образом последние затрагивают его, остается важным для исследователей [Deluerme et al. 2014].

Анализ изображений и иллюстрированных книг может позволить увидеть то место, которое отводится выражению детской субъектности в рассказах и иллюстрациях (эмоции, вкусы, суждения, личный опыт и т.д.). Следует также обратить внимание на субъектность в механизмах восприятия изображений и подключить к анализу изображений изучение контекста, в котором они воспринимаются, и всех тех сопутствующих явлений, которыми в конечном счете располагает ребенок. История образования с позиций истории педагогических идей, методов и приемов позволяет структурировать теоретические соображения, рекомендации и наблюдение практик в отношении использования и восприятия иллюстраций.

Рекомендации ключевых теоретиков выпускаются в форме руководств, предназначенных преподавателям, и потому касаются использования изображений. Рассматривание изображения — это практика, воплощенная в «жестах, пространствах и привычках», если воспользоваться выражением Роже Шартье по поводу практик чтения. Изображение, таким образом,потребляется в разных мирах: в школах, детских садах, библиотеках, в частном пространстве, в отрядах октябрят и пионеров. Более глубокое понимание этих контекстов стало доступно благодаря исследованиям в рамках истории образования и социальной истории, посвященным российским и советским детям. Эти исследования развились вокруг следующих направлений: общая история детства [Wachtel 1990; Creuziger 1996; Harwin 1996; Kirschenbaum 2001; Kelly 2007], история детской беспризорности и преступности, история семьи [Ball 1994; Goldman 1994; Caroli 2004], история школы, педагогических дискуссий, политики в области образования и образовательных практик [Fitzpatrick 1979; Berelowitch 1984; Holmes 1991; Dunstan 1997; Caroli 2011].

Изучение использования и восприятия изображений самими детьми может опираться на ряд источников. Реакции детей на изображения собирают начиная с XIX в. Благодаря этому сегодня мы располагаем библиографическими справочниками, каждая статья в которых содержит ссылки на книгу, аннотацию и представление реакций детей на книгу и ее чтение. Пресса продолжила дело критических библиографий. Чрезвычайно распространены также отчеты о деятельности, осуществляющейся на базе российских и советских библиотек, музеев, школ, пионерлагерей. Они публикуются в специализированных изданиях («Красный библиотекарь», «Книга детям», «Пионер», «Искусство в школе», «Дети и искусство») и хранятся в архивах библиотек, где мы и начали их собирать. Научно-исследовательские институты, такие как Институт детского чтения в Москве, Академия педагогических наук и издатели

также проводили опросы и тесты среди детей, чтобы выяснить их реакции на изображения. Помимо организации специальных заседаний, научно-исследовательские институты приглашают авторов и иллюстраторов проверить свои произведения непосредственно на детях, посещают юных читателей дома, изучают улицу как среду жизни детей в разное время суток, занимаются рекламными плакатами и витринами магазинов. Результаты этих работ хранятся в различных архивах. Свидетельства и мемуары могли бы дополнить это исследование.

Полезными могут также оказаться иконографические источники, в частности фотографии из журналов, таких как «Огонек» или «Пионер», регулярно посвящающих фотопортажи различным школам или пионерлагерям России и СССР. Коллекция Сисли Осмонд, хранящаяся в архивах Общества по сотрудничеству в изучении России и Советского союза (Society for Co-operation in Russian and Soviet Studies, SCRSS, Лондон), насчитывает около 150 фотоснимков, сделанных в пионерлагере в 1930-х гг., и до сих пор не становилась объектом исследования.

Мой подход к детским рисункам в настоящее время затрагивает преимущественно эволюцию дискурса и отношения к этим объектам профессионалов в различных дисциплинах: педагогов, педологов, психологов, историков искусства и художников, — начиная с 1880-х гг. Речь в первую очередь идет о том, чтобы установить, осознавали ли эти люди детскую субъектность, и если да, то как они обращались с ней (наблюдали, выявляли, анализировали и что они делали с результатами этого), как стремились позволить ей выразиться и/или сдержать ее.

В случае с рисунками для детей, как и с рисунками, созданными детьми, один из возможных подходов может заключаться в том, чтобы сопоставить первичные данные (исходные ответы детей на опросы, выполненные ими работы) с анализом этих данных, выполненным на момент изучения этого материала. Посмотреть, что могут сообщить эти исходные данные из того, что могло быть опущено (намеренно или нет) исследователями того времени, принимая во внимание методы проведения исследования той эпохи.

### Библиография

*Ball A. And Now My Soul Is Hardened: Abandoned Children in Soviet Russia, 1918–1930.* Berkeley: University of California Press, 1994. xxi+335 p.

*Berelowitch V.* La Soviétisation de l'école russe. Lausanne: L'Âge d'homme, 1984. 214 p.

- Berkhoff K.C.* Motherland in Danger, Soviet Propaganda during WWII. Cambridge; L.: Harvard University Press, 2012. 416 p.
- Bonnell V.* Iconography of Power: Soviet Political Posters under Lenin and Stalin. Berkeley; Los Angeles; Oxford: University of California Press, 1999. 385 p.
- Brandenberger D.* Propaganda State in Crisis: Soviet Ideology, Indoctrination, and Terror under Stalin, 1927–1941. New Haven: Yale University Press, 2011. 320 p.
- Caroli D.* L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917–1937). P.: L'Harmattan, 2004. 366 p.
- Caroli D.* Cittadini e Patrioti, Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica. Macerata: Università di Macerata, 2011. 312 p.
- Creuziger C.* Childhood in Russia: Representation and Reality. Lanham, MD: University Press of America, 1996. 158 p.
- Deluermoz Q., Fureix E., Charpy M., Joschke Ch., Le Men S., McWilliam N., Schwartz V.* Le XIXe siècle au prisme des visual studies // Revue d'histoire du XIXe siècle. 2014. No. 49. <<http://rh19.revues.org/4754>>.
- Dunstan J.* Soviet Schooling in the Second World War. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1997. xviii+264 p.
- Fitzpatrick Sh.* Education and Social Mobility in the Soviet Union. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. 355 p.
- Goldman W.* Women, the State and Revolution: Soviet Family Policy and Social Life. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 368 p.
- Harwin J.* Children of the Russian State, 1917–1995. Aldershot: Avebury, 1996. 223 p.
- Holmes L.E.* The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia. Bloomington: Indiana University Press, 1991. 232 p.
- Kelly C.* Children's World: Growing Up in Russia 1890–1991. L.: Yale University Press, 2007. xxii+714 p.
- Kirschenbaum L.* Small Comrades: Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917–1932. L.; N.Y.: Routledge Falmer, 2001. 232 p.
- Plamper J.* The Stalin Cult: A Study in the Alchemy of Power. New Haven: Yale University Press, 2012. xx+310 p.
- Sumpf A.* Bolcheviks en campagne: Paysans et éducation politique dans la Russie des années 1920. P.: CNRS Éditions, 2010. 412 p.
- Wachtel A.* The Battle for Childhood: The Creation of a Russian Myth. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990. 262 p.

Пер. с фр. Дарьи Мищенко

## ЕКАТЕРИНА РОМАШИНА

**1**

Как мне кажется, одной из особенностей анализа детских голосов антропологом или социологом является то, что в данной ситуации между таким исследователем и ребенком стоит конкретный «враг». Этот «враг» называется педагог. Куда пришел педагог, там голоса ребенка почти не услышишь. И это неизбежно, потому что одна из задач деятельности педагога — это превращение детской субъектности во взрослую, усилия, направленные на то, чтобы детская субъектность «перестала быть» как субъектность «сама по себе». В данном случае педагог осуществляет некий трансфер из детства во взросłość. Это его работа. Иногда эту функцию выполняют еще и родители... И вот здесь получается некоторый парадокс: весь контент, который производит ребенок школьного возраста, несвободен. Он всегда опосредован некоторыми педагогическими практиками. И получается, что единственная возможность для антрополога провести объективное исследование «голоса ребенка» — это найти пространство, свободное от взрослых.

Нередко таким пространством оказывается интернет. Это так просто, потому что взрослые там пока себя не так свободно чувствуют, как дети. Взрослые (особенно старшего возраста) туда не ходят. Кроме того, это пространство так велико, что в нем легко затеряться, спрятаться... Вот и получается, что «реальные» голоса детей есть только там, где взрослые не оказывают на них видимого и контролирующего влияния. Я не знаю, так ли это на самом деле, но во всяком случае во всех других ситуациях возникает проблема вычленения детского голоса из каких-то опосредующих его вещей. А в интернете пока нет. По крайней мере, в интернете есть места, где взрослых как бы нет. Там ребенок может быть или вроде как бы «натурален» и правдив.

Впрочем, ребенок выстраивает, выражает, вербализирует, конструирует предметно

**Екатерина Юрьевна Ромашина**  
Тульский государственный  
педагогический университет  
им. Л.Н. Толстого,  
Тула, Россия  
katerinro@yandex.ru

свой мир на основе образов и словаря взрослого мира. И тогда мы видим интерпретацию, понимание им той (не)достижаемой вселенной взрослого мира, попасть в которую так хочется. Например, дети возводят «городки», «поселения», «дома» и «играют» в них во «взрослых», в «магазин», «школу» и т.д. Сооружают тележку и играют в нищего инвалида, которого другой человек везет для того, чтобы просить милостыню. Где нам искать «настоящего» ребенка? Кто это? Где он, настоящий? Но если он пишет в школьном сочинении то, что от него хотят услышать, — это тоже его характеризует как личность и как субъект: он делает свой выбор, он хочет нравиться — и это тоже он... Логика выстраивания образа «хорошего ребенка» подчас выглядит уж очень «взрослой». Мы оказываемся в замкнутом круге.

**2**

В поле моих научных интересов — истории и теории школьного учебника — приходится говорить скорее не о «детском взгляде», а о представлении взрослых, каким этому взгляду должно быть... Это тоже интересно: как взрослые — профессиональные педагоги, методисты, чиновники — видят и понимают детство. Насколько они готовы принять позицию ребенка или на-вязать свою, бывают ли вообще в реальной жизни такие дети, с которыми ученик встречается на страницах своего учебника? Далеко не всегда...

**3**

Поворот к субъектности ребенка (в том числе в политической и правовой сфере) — явление не новое. Во всяком случае, в начале XX в. аналогичные тенденции имели место в нашей стране. Ребенок как актор политического процесса, «строитель нового мира», воплощенное будущее и т.п. — эти и подобные идеи находили свое воплощение в реформах образования, в практиках обучения и воспитания. Было сделано много нового и по-настоящему интересного. Но процесс оказался свернут достаточно быстро... Сегодня, как мне кажется, разговор об особой субъектности ребенка вызван прежде всего отступлениями от привычной конфигурации в отношениях «ребенок — взрослый». Если дети зачастую учат старшее поколение (обращаться с техникой, например), то, хочешь не хочешь, приходится признать их особые права в этом мире. Должны ли распространяться эти права на все социальные институты — вот это неочевидно...

**4**

В педагогике, пожалуй, никакие — в силу специфики предмета науки. Целенаправленный образовательный процесс не предполагает наличия «детского пространства», свободного от взрослых.

## ЕЛЕНА ЮГАЙ

Я благодарна организаторам дискуссии за возможность принять в ней участие.

Одна из тем моих исследований — моральная паника, связанная с рассылкой «Как стать феей», и «группы смерти» для самых маленьких. Текст-триггер моральной паники содержит инструкцию по превращению в фею путем открытия газа домашней плиты (т.е. совершения самоубийства). Этот явно носящий характер «черного юмора» текст восходит к бесчисленным рекомендациям по превращению, например, в «фею цемента» («намажь тело вазелином, скатись по длинной горке в свежий асфальт, и жди, пока приедет каток. Когда он приедет, то кричи: “я хочу стать феей цемента!”»<sup>1</sup>) или «фею-бомжа» («Если набрать воды из унитаза...»)<sup>2</sup>. Рецепты отвратительных или ядовитых зелий сами же дети и подростки оставляют под видео «волшебного» превращения в фею, популярной игровой практики среди дошкольниц и младших школьниц. Моя гипотеза заключается в том, что в основе моральной паники — непонимание взрослыми законов, по которым выстраивается коммуникация в детских сообществах, в частности коммуникация фольклорная. Непонимание иронии и сарказма, которые неизбежно возникают при становлении подростком. Неотличение пародийного текста от серьезного.

Отрицание себя вчерашнего может быть жестоким, но оно и только оно приводит ребенка к взрослению (себе завтрашнему), за которое так ратуют родители. Становясь открытыми — благодаря интернету, в данном случае каналу YouTube, — процессы детской и подростковой внутренней коммуникации вызывают неправильную интерпретацию со стороны взрослых и, как следствие, гиперзащиту («ребенок в пузыре» [Tucker 2012]).

**Елена Федоровна Югай**

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
Москва, Россия  
Leta-u@yandex.ru

<sup>1</sup> Сыендук. Как стать феей. <<https://www.youtube.com/watch?v=WHZ9n6dgJTk>>.

<sup>2</sup> Danil Pavlov. Как стать феей Винкс? <[https://www.youtube.com/watch?v=BXjjvZjF\\_AY](https://www.youtube.com/watch?v=BXjjvZjF_AY)>.

Родитель видит проблему в существовании троллинга, но он не видит проблемы в неумении определить пародийный текст и в легковерии (если вдруг ребенок решит исполнить указания «смертельной» рассылки). Возможно, потому что сам взрослый верит «старшим» — от рекламы до фейковых новостей, потому что сам часто не понимает иронии (потеря этого навыка — один из ярких признаков современного мира).

Задумавшись над своими интенциями относительно детства, я осознала, что в общем-то предметом моего изучения были не столько дети (тут я скорее опиралась на выводы Элизабет Ткер, Джеки Виктора и некоторые наблюдения Майи Чередниковой), сколько взрослые в момент их столкновения с детской культурой. Но мне кажется, что мне есть что сказать по теме этой дискуссии — именно в связи с изучением взрослых.

Исследования социальных и возрастных групп часто оперируют оппозициями. В таких оппозициях возникает асимметрия, связанная с тем, что один из участников в большей степени оставляет за собой понятие «человек» (и в меньшей степени представляет интерес для исследования как группа). Приведу аналогию с изучением гендера — категории, где ученые всё больше уходят от биологического к социальному, как и в исследованиях возраста. Такая аналогия часто встречается на страницах недавнего выпуска «Социологии власти» (2019, № 1). Первые работы были посвящены тому, что до этого было обойдено вниманием, — роли и особенностям женщины, конструированию женского. Мужчина же поначалу воспринимался как носитель нулевого гендера, лишенный особенных признаков (все, что не женское, — мужское), но только симметричное рассмотрение создает полноценную картину.

Мне кажется, что в исследовании детства необходимо обозначить взрослый взгляд как не нулевой (ангажированный, имеющий социальные и возрастные особенности, как бы это ни называть), подобно тому как понятие маскулинности создает не нулевой гендер. Возможно, это уравнивание даст в результате понимание, что есть общие позиции, свободные как от специфически детского, так и от специфически взрослого (или старческого) восприятия. В любом случае это позволит корректировать те установки, которые присущи исследователю как представителю своей группы (то, что описано и проговорено, становится доступным для различения). Взгляд взрослых «отделяется от фона» и превращается в объект анализа.

В упомянутом мною кейсе взрослый пытается достроить коммуникативную ситуацию, приписывая тексту-прототипу цель и адресанта исходя из своих представлений о мире. При этом подсказки для интерпретации находятся в шаблонах массовой

культуры, слухах и СМИ. Так возникает образ «опасного взрослого» по ту сторону текста, который нарочно толкает детей к самоубийству (в интервью люди средних лет приводили разнообразные подробности психологического портрета этого взрослого). С точки зрения родителей (я имею в виду не каждого и любого родителя, а тот коллективный голос, который складывается по прочтении родительских форумов и паблик-колов, обращений в СМИ и прочих публичных реплик в общественной дискуссии) забота о ребенке состоит в его опеке, контроле и подсказывании верных решений. Ребенок выступает как объект — заботы «доброго» взрослого и манипуляции [сконструированного] «злого», который, кстати, имеет настоящей целью своих злодеяний тоже не самого ребенка, а общество, страну или другие объединения взрослых.

Мне кажется, что фольклористика и антропология имеют познавательные механизмы для работы с этой темой. В текстах фольклора мы видим своеобразный диалог разных возрастных групп, конструирование друг друга и ответы на актуальные реплики. Так, во время протестов 2018 г., когда на улицы вышли — конечно, уже не дети, но еще и не взрослые, по крайней мере в общественной дискуссии это выглядело так (мы ведь говорим не о биологическом возрасте, а о представлениях друг о друге), объективизация молодого поколения, свойственная россиянам, стала очевидна. Тут возникали и слухи, и городские легенды, и мемы — коллективный взрослый пытался доказать, что молодежь не может быть актором, только объектом «хорошего» или «плохого» влияния. Это не взгляд вообще, а взгляд извне. Интервью, которые исследователи группы «Мониторинг актуального фольклора», в том числе я, записывали на акциях и за их пределами, а также наблюдения на акциях показывали обратное: если у вышедшей на улицы молодежи и были отсылки к авторитету, то часто это был авторитет их же товарищей, но чаще аргументация выстраивалась иным образом (и с иной, чем у более старших информантов, логикой). Впрочем, в среде таких (инвективно!) обозначенных как «дети» протестующих возникали свои слухи и фольклорные тексты. Так, вологодские школьники, вышедшие на акцию «Он нам не Димон» (2018), отреагировали на тему влияния неожиданным образом: на вопрос о «группах смерти» они ответили, что это все придумали взрослые, чтобы отвлечь их, школьников, от реальных проблем (запретить смотреть политические видео в интернете). И здесь мы видим эмпийский взгляд на объективизацию детей и молодежи.

Думаю, что вопрос о детской субъектности сейчас важен не только как научная проблема. Кого-то он волнует, кто-то не задумывается о возможностях другой иерархии (а следовало

бы), потому что относительность взгляда на мир — идея, которая с трудом приживается в нашем во многом ориентированном на традиции обществе. Но здесь важно не абсолютизировать категории, связанные именно с возрастным различием. Потому что систем различения много, в какие-то исторические моменты их классы могут совпадать, и какие-то качества, опознаваемые как особенные для того или иного возраста, могут определяться местом жительства, поколением, семьей или другими факторами.

### Библиография

*Tucker E. Changing Concepts of Childhood: Children's Folklore Scholarship since the Late Nineteenth Century // The Journal of American Folklore.* 2012, Fall. Vol. 125. No. 498. P. 389–410.

## ПОСЛЕСЛОВИЕ

Этот «Форум» был инспирирован дискуссией, возникшей во время конференции «Глазами детей: субъектность ребенка в социальных исследованиях и в публичной сфере», прошедшей в декабре 2018 г. на факультете антропологии Европейского университета в Санкт-Петербурге. Завершающий конференцию круглый стол, посвященный обсуждению проблемы детской субъектности и ее изучения, показал, что начатая во время него дискуссия нуждается в продолжении и в присоединении к ней представителей академии из разных стран и научных школ. Поэтому, подводя итоги состоявшемуся обсуждению и задаваясь целью сохранить его полифоничность, в некоторых случаях мы будем обращаться не только к приведенным выше письменным репликам, но и к тем, что были высказаны в ходе круглого стола.

Полученные на вопросы «Форума» ответы выявили очевидные различия в том, какие смыслы участники дискуссии вкладывают в само понятие детской субъектности. Исследователи, которые проблематизировали возможность применения категории «субъект» к ребенку (Ирина Дуденкова, Светлана Ерпылева, Екатерина Орех, Елена и Александр Лярские), определяют субъектность в первую очередь в социально-философском ключе как способность к рациональному действию (Махтельд Венкен), к действию «в соответствии со своим целеполаганием» (Екатерина Орех), к «сознательному выбору» (Елена и Александр Лярские), способности «на самостоятельные и независимые от взрослого мира поступки» (Светлана Ерпылева), «ответственности ребенка за свои действия» (Ирина Дуденкова). Те же авторы, для которых применимость понятий субъект / агент по отношению к ребенку не является проблематичной, склонны трактовать субъектность в другом значении — как «эмоции, вкусы, суждения, личный опыт»

**Анна Владимировна Козлова**  
Европейский университет  
в Санкт-Петербурге,  
Санкт-Петербург, Россия  
[yeklopozhka@gmail.com](mailto:yeklopozhka@gmail.com)

**Ангелина Юрьевна Козловская**  
Европейский университет  
в Санкт-Петербурге,  
Санкт-Петербург, Россия  
[ange.zhuko.yur@gmail.com](mailto:ange.zhuko.yur@gmail.com)

(Сесиль Пишон-Бонэн), детский взгляд, перспективу (Сара Панкеньер Вельд, Марина Балина, Екатерина Ромашина, Светлана Бардина), реже — как особенности детской коммуникации (Виталий Безрогов, Елена Югай). В этой трактовке понятие субъектности оказывается очень близким к смыслу, которым в обыденном русском языке принято наделять термин «субъективность». Затруднительным в данном случае им видится получение доступа к этому взгляду и перспективе. Как следствие, и ответы на вопросы дискуссии оказались сконцентрированы вокруг поисков решения двух основных проблем, волнующих исследователей детства, — *методологической* (о включении в анализ «детского взгляда» и способах получения доступа к нему) и *онтологической* (о возможности рассматривать ребенка как социального субъекта или агента).

Вопрос о том, оправдано ли обращение к перспективе ребенка в исследованиях детства и детей, согласно полученным ответам, для подавляющего числа участников дискуссии вообще не является проблемой. Как замечает Светлана Ерпылева, ответ на вопрос, поставленный таким образом, однозначен и очевиден для исследований детства так же, как и для исследователей любого другого тематического поля: «Если мы изучаем женщин, мы не должны опрашивать только мужчин; если мы изучаем иммигрантов, мы не должны наблюдать только за поведением работников федеральной миграционной службы; если мы изучаем Чебурашку, не стоит брать интервью только у крокодила Гены». Эта практически единогласная готовность включать детские свидетельства в анализ внушает оптимизм, хотя настораживает то, что на свой непосредственный опыт работы с детскими свидетельствами сошлись единицы.

По-видимому, причиной такого дисбаланса между сформулированным «правилом» и исследовательской практикой служит трудность доступа к источникам, отражающим детскую точку зрения, которую усматривают большинство участников «Форума». Загвоздка включения «детского взгляда» в исследования заключается не столько в отсутствии или малочисленности самих «детских документов» (хотя, как показывает Махтельд Венкен, для исторических исследований и этот аспект проблемы является насущным), сколько в трудностях «перевода», «опосредования (медиации)» (Энди Байфорд) детского знания в категории дискурса науки. Согласно точной формулировке Энди Байфорда, решение этой проблемы предполагает выявление «“материалов” (источников, объектов и т.д.), которые могут послужить необходимыми “mediаторами”», и создание «специальных аналитических и интерпретативных инструментов» для достижения их понимания.

Часть участников дискуссии считает, что основное препятствие к получению детского знания кроется в асимметрии между исследователем (который одновременно является взрослым) и ребенком. Такое распределение сил, по их мнению, неизбежно будет оказывать влияние на получаемую информацию. Поэтому, например, привычный для антропологии метод интервью оказывается раскритикован и отвергнут Еленой и Александром Лярскими, Виталием Безроговым, Светланой Бардиной, Екатериной Орех как неестественный тип коммуникации для детей и особенно усиливающий «инквизиторскую» позицию взрослого. «[И]нтервью для ребенка — это нечто сродни скорее “допросу”», — цитирует С. Спироу Светлану Бардину.

Однако некоторые авторы справедливо обращают внимание на то, что асимметрия между изучающим и изучаемым является частным случаем общего вопроса о возможности понимания Другого в социально-антропологических исследованиях (Елена и Александр Лярские, Светлана Бардина), а также имеет прямое отношение к более общей дискуссии о власти-«знании» исследователя над объектом его изучения (Энди Байфорд, Елена и Александр Лярские, Эста Матвеева, Виталий Безрогов). Способ преодоления заведомого неравенства в Childhood Studies видится исследователям один, и он идентичен тому, что был предложен антропологами и социологами в соответствующей дискуссии во второй половине XX в. Полностью избавиться от него невозможно, но необходимы «отслеживание и вымарывание “эдалтизма” и обусловленных им предрассудков, исходящих из него задач и других его влияний вообще и у каждого из нас в частности» (Сара Панкенбер Вельд), и постоянная рефлексия исследователя над тем, «в какой степени образ жизни детей, описанный им, был создан самими детьми и в какой степени это было написано исследователем» (Эста Матвеева). Властный взгляд взрослого исследователя необходимо обозначить как «не нулевой (ангажированный, имеющий социальные и возрастные особенности <...>), подобно тому как понятие маскулинности создает не нулевой гендер», — замечает Елена Югай.

В то же время в случае исследований детства властный дисбаланс кажется некоторым авторам особенно сильным. По мнению Елены и Александра Лярских, то, что «ребенок (до определенного возраста) не будет создателем научного знания», ясно так же, как и то, что «мертвый никогда не сможет поизучать живого». Кроме того, они предостерегают, что попытки взрослого смягчить асимметрию при коммуникации с ребенком (т.е. «относиться к информанту всерьез и без снисходительности») могут не принести плодов, поскольку далеко

не каждый ребенок будет готов увидеть во взрослом «равного» участника взаимодействия. Восприятие ребенком взрослого исследователя как чуждого, инородного актуализируется и в ответах Виталия Безрогова.

Отмечая проблематичность рассмотрения в качестве источников «детского голоса» материалов, полученных в результате взаимодействия ребенка и исследователя, участники дискуссии видят продуктивным обращение к «документам детства». Так, одним из возможных способов получить доступ к детскому миру Марина Балина и Виталий Безрогов считают воспоминания о детстве, впрочем, сами они при этом признают ограничения этого источника. «[В]зрослое обращение к детству вызвано причинами, выходящими за пределы интересов к собственному детству», — оговаривается Марина Балина. Более удачным источником участники дискуссии видят документы, созданные детьми (дневники, рисунки, фотографии, видео, высказывания в интернете). При этом исторические архивы не отличались особым вниманием к сохранению детских свидетельств (и все же, как можно убедиться из реплики Махтельд Венкен, чуткий исследователь может найти их следы).

Однако все вышеперечисленные «самодостаточные» (по сравнению с «зависимыми» от властного взгляда исследователя интервью и опросами) детские источники и высказывания, по мнению некоторых исследователей, оказываются несвободны от взрослого влияния. Поэтому часто исследователи включают в свои задачи отслеживание не только своего воздействия, но и воздействия «взрослого мира» вообще, предпринимая попытки ответить на вопрос: «[Ч]то в ребенке настоящее, детское, его собственное, а что — от его преподавателя, его матери, иных людей?» (Екатерина Орех). Исследователь, как обратил внимание Кирилл Маслинский на круглом столе, был бы рад использовать детские голоса в числе своих источников, но он «никак не может определиться с тем, готов ли он признать этот детский голос аутентичным». Окруженность детей взрослым миром, а также близость и постоянный контакт детей и взрослых заставляют Елену и Александра Лярских сделать радикальное заявление о том, что «никакой отдельно взятой детской культуры не существует и существовать не может». По их мнению, это понятие приносит больше вреда, чем пользы, и в какой-то степени эту позицию можно понять. Ведь исследователи, чья оптика направлена на бесконечное обнаружение взрослых влияний и очищение от них детского голоса, в конечном счете руководствуются желанием «докопаться» до «самобытийного» детского голоса: «Где нам искать “настоящего” ребенка? Кто это? Где он, настоящий?» — вопрошают Екатерина Ромашина.

Некоторые исследователи считают, что «подлинный» голос ребенка можно найти в рисунках (Екатерина Орех, Сесиль Пишон-Бонэн). Ведь вместе с верbalным языком, как замечает Виталий Безрогов, дети, «естественно, берут взрослый словарь», они «начинают выстраивать общение друг с другом в словах и в образах взрослого мира». Традиция определять рисунок как форму «особого способа детского знания» существовала и среди советских педагогов, на что указывает Энди Байфорд. Между тем Светлана Бардина смотрит на это желание найти «настоящего ребенка» в рисунках критически, ведь, по ее мнению, преимущество их перед вербальными источниками лишь в том, что они «звучат наиболее непонятно и загадочно».

Представление о наличии и необходимости поиска «подлинного» детского голоса, свободного от влияний взрослых, усиливается (и, вероятно, вызвано) существующим в культуре общим знанием о том, что мир детей закрыт от взрослых и даже вовсе непроницаем. По мнению Сары Панкенберг Вельд, посмотреть на детство изнутри способен только сам ребенок, «коренной житель республики детства, носитель ее культуры и соответствующего опыта». Проблему принципиальной непознаваемости детства, утвердившуюся в социальных науках, подробно разбирает в своей реплике Светлана Бардина, подчеркивая ее парадоксальность: «Получить доступ к голосу ребенка — это практический методический вопрос. Но получить доступ к голосу, который остается при этом детским, — это задача сама по себе парадоксальная, поскольку детство имплицитно определяется как принципиально непознаваемое». Триггером, повлиявшим на формирование этого мистифицированного знания, по предположению Светланы Бардиной, могла стать книга Н. Постмана «Исчезновение детства», а в отечественной науке, по мнению Михаила Лурье, высказанному на круглом столе, монография М. Осориной «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых». Противоядие от одержимости попытками «отфильтровать взрослого» в детских высказываниях предлагает Екатерина Орех. Согласно ее мнению, необходимость в них отпадает, если «брать за основу рассмотрения ребенка теорию социализации <...> Ребенок не становится в меньшей степени субъектом от того, что мы увидим в нем следы влияния иных людей, услышим в нем “чужие голоса”».

С сожалением отметим, что метод наблюдения — то самое «подслушивание», «подглядывание» (Елена и Александр Лярские) за детской жизнью — не был отмечен большинством участников в качестве перспективного решения существующих методологических трудностей. Как замечают Лярские,

проблемой здесь оказывается тот факт, что «взрослому в детской среде не подо что мимикировать». Однако тем самым они (равно как и другие участники дискуссии) игнорируют традицию обращения к методу включенного наблюдения, сложившуюся в рамках направления «новой социологии детства». Как обращает внимание в своей реплике Эста Матвеева, представители данного подхода предложили несколько возможных способов того, как должен вести себя исследователь в детской среде: «делать все для того, чтобы ее действия напоминали действия анализируемых детей», следя за экспериментом Нэнси Мэнделл, или войти в группу детей «на правах “некомпетентного взрослого”, которого надо познакомить с миром ребенка», как предлагают Вильям Корсаро и Луиза Молинари. О достоинствах еще одного метода наблюдения за «детским миром», исключающего присутствие взрослого (а именно видеосъемки, «перманентной или включающейся автоматом через фиксированные промежутки времени»), рассуждает Виталий Безрогов.

Участники «Форума», проблематизирующие в своих ответах онтологический аспект проблемы детской субъектности и понимающие ее как способность к сознательности, рациональности и волонтеристскому действию, дают очень разные оценки обоснованности применения терминов «субъект» и «агент» по отношению к ребенку (заметим, что эти термины в большинстве случаев использовались авторами реплик как синонимичные, исключение — Ирина Дуденкова). При этом аргументация «за» или «против» наделения детей статусом субъектов вынуждала исследователей формулировать свою общую теоретическую установку относительно субъектности человека как члена общества в целом. Екатерина Орех прямо прописывает наличие такой взаимосвязи между позициями исследователя по вопросу детской и взрослой субъектности. По ее мнению, обе они основываются на базовом понимании роли индивида в процессе социализации — является ли он пассивным объектом воздействия социальных норм или «выступает как активный субъект и что-то усваивает, что-то отмечает, что-то переосмысливает, а что-то копирует из предложенной информации».

Сама Екатерина Орех стоит на позициях признания активной роли человека в процессе освоения социальных норм вне зависимости от возраста. Она обращает внимание на то, что «социализация идет всю человеческую жизнь — всю, не только в период детства», а зависимость действий и суждений индивида от внешнего воздействия и неосвоенность конкретных социальных компетенций не являются специфичными для детского возраста. Исследовательница подчеркивает, что наличие /

отсутствие субъектности не зависит от способности ребенка (и шире — человека) к вербализации. Таким образом, по мнению Екатерины Орех, понятие субъектности, будучи имманентным свойством индивида, не может выступать в качестве дифференцирующего признака для выделения детей в отдельную социальную категорию. Вместо этого она предлагает описывать детство как специфический социальный опыт, связанный с характерными для этого возраста практиками.

Елена и Александр Лярские, напротив, критикуя представителей новой социологии детства за слишком навязчивый «социальный оптимизм», встают на позицию своего рода «социального скепсиса». Они оспаривают понимание субъектности и агентности ребенка «в духе прав человека — как неотъемлемые и постоянно действующие силы, наподобие гравитации» и подчеркивают ограниченность возможностей для осуществления сознательного выбора не только среди детей, но и среди взрослых. «Обнаружение себя субъектом мыслится как прорыв в рутине — многие ли взрослые на это способны?»

Светлана Ерпилева в своей реплике выступает с последовательной критикой идеи о врожденной субъектности. В противоположность позиции Екатерины Орех Светлана Ерпилева считает субъектность рабочим аналитическим инструментом, позволяющим отделить детство от взрослости, ссылаясь на дюркгейманское понимание социализации как процесса освобождения человека от власти природы и формирования независимой личности. При этом исследовательница настаивает на необходимости принимать во внимание процессуальную сторону вопроса, т.е. на идее достижаемой субъектности (или «субъективации»). «Отказываясь видеть в детях субъектность и агентность априори, мы вовсе не отказываем им в субъектности вообще, мы ставим вопрос о механизмах и способах ее формирования». Исследовательница критикует новую социологию детства за то, что, «рассматривая ребенка как социального актора или субъекта априори <...> [она] делает шаг назад от изучения субъективации к наивной парадигме поиска истинного субъекта».

Ирина Дуденкова в своем ответе эксплицирует многозначность термина «субъектность», реконструируя социологические и философские исследовательские традиции, которые за ними стоят. По мнению исследовательницы, категория субъекта не является продуктивной и релевантной для изучения детства, в частности потому что «оказывается априори нечуткой к задачам описания инаковости Другого, которые ставит перед собой антропология». Возможные пути выхода из концептуального тупика она видит в использовании этой катего-

рии в «минимальном смысле» («субъект — это просто дополнение к действию, некто, кто говорит о себе, используя первое лицо единственного числа») или в отказе от термина «субъект» в пользу понятия агентности в трактовке акторно-сетевой теории (признание ребенка «одним из многих агентов, производящих изменения в мире»). Отметим, что при таком подходе проблема врожденности / достижимости субъектности, эксплицированная в ответах других участников, становится неактуальной. Сама Ирина Дуденкова, однако, называет оба приведенных ею варианта решения концептуальных и терминологических трудностей «паллиативной помощью», т.е. считает их не вполне удовлетворительными.

Среди участников дискуссии отчетливо слышны критические настроения относительно перспективности новой социологии детства как исследовательской парадигмы (Елена и Александр Лярские, Светлана Ерпылева, Ирина Дуденкова) или призывы как минимум подходить к ее постулатам осторожно и рефлексивно (Энди Байфорд). Основная претензия авторов сводится к политической ангажированности этого направления в исследованиях детства, которая выражается, в частности, в активном навязывании ее апологетами той базовой исследовательской установки, выбор которой, как подразумевает в своем ответе Екатерина Орех, должен быть личной прерогативой каждого конкретного исследователя. Светлана Ерпылева не без доли иронии отмечает, что в новой социологии детства «вопрос о том, нужно ли рассматривать детей как субъектов или акторов, давно превратился в вопрос школьный. На него есть “правильный” ответ. Да, конечно, нужно».

Как точно замечают наши авторы, эта проблема может быть описана как смешение категорий эпистемологии и этики. В самом начале своего развернутого высказывания Энди Байфорд говорит о том, что «акцент на детской субъектности, доминирующий в современных исторических, антропологических и социологических исследованиях детства, уходит корнями в эпистемологию, которая на фундаментальном уровне сформирована некоторой этической “доминантой”». Ирина Дуденкова сводит эту «доминанту» к двум основным аспектам — эманципации и универсализации: «Речь идет именно о практиках меньшинства в поисках приобщения к большинству и в каком-то смысле обратном движении подчеркивания ценности индивидуального перед всеобщим». Пока исследователи детства не смогут развести этику и эпистемологию или как минимум отчетливо эксплицировать предопределенность понятия детской субъектности этическим пафосом, они будут оставаться в «методическом и эпистемологическом тупике» (Ирина Дуденкова).

Действительно, навязчивые попытки вручить детям агентность, уравнять их со взрослыми за счет наделения взрослыми качествами и компетенциями (например, свойствами рациональности в духе классической немецкой философии, полноценной политической агентностью) или попытки нарядить ребенка во взрослые одежды (например, вовлечение его в работу в качестве исследователя) зачастую выглядят курьезно (так, Светлана Ерпылевая описывает в своем ответе ситуацию, которую ей довелось наблюдать на одной из конференций по Childhood Studies). Эти чаяния исследователей детства могут быть ярко проиллюстрированы высказыванием Сары Панкенерь-Вельд: «И все же я пишу эти строки в сладостном предвкушении момента, когда <...> однажды появится юный теоретик детства, чьи идеи будут прорывом такой сногшибательной мощи, какая до сих пор была доступна только взрослым ученым <...> ведь тогда мы узнали бы о детстве гораздо больше, и в выигрыше оказалась бы вся наша область знаний». Говоря иначе: эх, если бы только дети могли изъясняться и все нам рассказать на нашем языке!..

К сожалению, необходимость принять заранее определенную, считающуюся единственно допустимой этической позицию по отношению к детям как объекту исследования отпугивает многих исследователей от более детального осмысления поступатов новой социологии детства. Последняя, в свою очередь, как напоминает в своей реплике Эста Матвеева, на самом деле одновременно задействует оба определения детской субъектности, актуализировавшиеся в ответах участников. В рамках этого направления не только предлагается рассматривать детей как полноценных социальных акторов, «активно вовлеченных в построение своей социальной жизни, жизни окружающих их людей и обществ, в которых они живут» (определение, за которым стоит та самая этическая позиция), но и подчеркивается необходимость признания детского взгляда, опыта и знания как самоценных.

Как показывает наш обзор полученных ответов, участники дискуссии в своих рассуждениях склонны использовать лишь какое-то одно из возможных значений, оставляя без внимания другое, или не уточнять различия между ними. В этом смысле крайне перспективным кажется призыв Светланы Ерпылевой обратиться к субъектности как процессу, отказавшись от мышления о детстве в терминах бинарных оппозиций — «свобода или принуждение, внимание к непосредственному опыту детства или взгляд на ребенка из перспективы его становления взрослым, немедленное признание субъектности или ее полное отрицание». Самой исследовательнице, однако, в своих рассуждениях не удается полностью избежать логики противо-

поставления: «Должны ли мы, как исследователи, априори рассматривать детей как социальных акторов, *a не* объектов заботы?» (курсив наш. — A.K., A.K.).

На процессуальный характер, подвижность, текучесть детства обращает внимание Екатерина Орех, подчеркивая, что «ребенок — не статичный субъект», он находится в постоянном изменении. Кроме того, как справедливо отмечает исследовательница, его компетентности в той или иной сфере приобретаются несинхронно (например, освоение политической сферы обычно происходит намного позднее, чем получение цифровых компетенций). Тем самым Екатерина Орех поднимает представляющуюся нам чрезвычайно важной проблему наличия внутренней динамики и неоднородности детства, которую во время круглого стола сформулировала Мария Пироговская: «Прежде всего человеческое существо становится ребенком, и на каждом последующем этапе он становится другим ребенком... с трехлетним мы не разговариваем как с пятнадцатилетним, и пятнадцатилетний не разговаривает как трехлетний». Можно констатировать, однако, что для участников «Форума» множественность этапов детства не являлась самоочевидной или значимой. Ребенок в большинстве текстов предстает в обобщенном виде, как противопоставленный абстрактному взрослому.

Меж тем один из изначальных тезисов новой социологии детства, на который также ссылается Эста Матвеева, предполагает, что «культура детства заслуживает самостоятельного изучения независимо от точки зрения и интересов взрослых». К сожалению, именно концепт детской культуры оказался наименее востребованным и отрефлексированным в ответах участников (что также справедливо и для социальных исследований детства в целом). Дети в них предстают атомизированными индивидами, на которых влияет исключительно взрослая культура, или же теряют всякую специфику вследствие соотнесения с моделью взрослой субъектности (надеясь ею априорно или определяясь через степень удаленности от этого идеала). Взрослые также рассматриваются как единственные «значимые другие» ребенка. Влияние сверстников или авторитет старших детей, которые подчас могут быть гораздо сильнее влияния и авторитета взрослых, совершенно выпадают из анализа.

На наш взгляд, именно внимание к горизонтальной коммуникации детей и детской культуре как пространству коллективного производства смыслов и значений, находящихся в постоянной взаимосвязи со взрослыми культурными категориями, представлениями, образцами восприятия, но не совпадающих

с ними, может заполнить лакуну, образовавшуюся в понимании детской субъектности, и помочь получить доступ к той специфической «детскости», которая кажется многим исследователям столь неуловимой.

Анна Козлова, Ангелина Козловская

## Forum: Children as Subjects

The discussion is dedicated to the question whether it is possible to overcome the power asymmetry between researchers and their subjects in the study of childhood, or at the very least to reduce the gulf between researchers and the objects of their studies. The “new sociology of childhood” places the individual personality of the child and their personal interests at the centre of scholarly investigation, though its central presuppositions remain largely controversial. The focus on children’s subjectivity in academic work is related to the public acknowledgement of children’s agency as political and legal subjects. The participants discuss ethical and methodological problems related to children as subjects in Childhood Studies.

Keywords: children’s subjectivity, the “new sociology of childhood”, Childhood Studies.

### References

- Agamben G., *Infancy and History: The Destruction of Experience*. London; New York: Verso, 1993, 176 pp.
- Alanen L., ‘Gender and Generation: Feminism and the “Child Question”’, Qvortrup J. et al. (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practices and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994, pp. 27–42.
- Archard D., *Children: Rights and Childhood*, 3rd ed. Abingdon; Oxon; New York: Routledge, 2014, 278 pp.
- Ariès P., *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Knopf, 1962, 447 pp.
- Ball A., *And Now My Soul Is Hardened: Abandoned Children in Soviet Russia, 1918–1930*. Berkeley: University of California Press, 1994, xxi+335 pp.
- Belyy A., *Kotik Letaev* [Котик Летаев]. St Petersburg: Epokha, 1922, 292 pp. (In Russian).
- Berelowitch V., *La Sovétisation de l’école russe*. Lausanne: L’Âge d’homme, 1984, 214 pp.
- Berkhoff K. C., *Motherland in Danger, Soviet Propaganda during WWII*. Cambridge; London: Harvard University Press, 2012, 416 pp.

- Bernstein R., *Racial Innocence: Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*. New York: New York University Press, 2011, 318 pp.
- Bonnell V., *Iconography of Power: Soviet Political Posters under Lenin and Stalin*. Berkeley; Los Angeles; Oxford: University of California Press, 1999, 385 pp.
- Brandenberger D., *Propaganda State in Crisis: Soviet Ideology, Indoctrination, and Terror under Stalin, 1927–1941*. New Haven: Yale University Press, 2011, 320 pp.
- Brettell C. B., *When They Read What We Write: The Politics of Ethnography*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1993, 200 pp.
- Campbell E., Lassiter L. E., *Doing Ethnography Today: Theories, Methods, Exercises*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2014, 160 pp.
- Caroli D., *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie soviétique (1917–1937)*. Paris: L'Harmattan, 2004, 366 pp.
- Caroli D., *Cittadini e Patrioti, Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica*. Macerata: Università di Macerata, 2011, 312 pp.
- de Castro L. R., ‘The “Good-enough Society”, the “Good-enough Citizen” and the “Good-enough Student”: Where Is Children’s Participation Agenda Moving to in Brazil?’, *Childhood*, 2012, vol. 19, no. 1, pp. 52–68.
- Christensen P., James A., *Research with Children: Perspectives and Practices*. New York: Routledge, 1999, 288 pp.
- Coe R., *When the Grass Was Taller: Autobiography and the Experience of Childhood*. New Haven: Yale University Press, 1984, 315 pp.
- Corsaro W. A., Molinari L., ‘Entering and Observing in Children’s Worlds: A Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy’, Christensen P., James A. (eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices*. New York: Routledge, 2008, pp. 11–31.
- Creuziger C., *Childhood in Russia: Representation and Reality*. Lanham, MD: University Press of America, 1996, 158 pp.
- Davies C. A., *Reflexive Ethnography: Guide to Researching Selves and Others*. New York: Routledge, 1999, 257 pp.
- Deluermoz Q., Fureix E., Charpy M., Joschke Ch., Le Men S., McWilliam N., Schwartz V., ‘Le XIXe siècle au prisme des visual studies’, *Revue d’histoire du XIXe siècle*, 2014, no. 49. <<http://rh19.revues.org/4754>>.
- Dudenkova I., ‘Vozmozhnost — kategoriya filosofii detstva’ [Possibility as a Category of the Philosophy of Childhood], *Tsennosti i smysly*, 2012, no. 7, pp. 32–48. (In Russian).
- Dudenkova I., “Detskiy vopros” v sotsiologii: mezhdu normativnostyu i avtonomiey” [“Children’s Question” in Sociology: Between Normativity and Autonomy], *Sotsiologiya vlasti*, 2014, no. 3, pp. 47–59. (In Russian).
- Dudenkova I., ‘Chto znachit byt nesovershennoletnim?’ [What Does It Mean to Be a Minor?], *Sotsiologiya vlasti*, 2019, no. 1, pp. 30–50. (In Russian).
- Dunstan J., *Soviet Schooling in the Second World War*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1997, xviii+264 pp.

- Durkheim E., *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. New York: Free Press, 1973, 288 pp.
- Fane J., MacDougall C., Jovanovic J., Redmond G., Gibbs L., ‘Exploring the Use of Emoji as a Visual Research Method for Eliciting Young Children’s Voices in Childhood Research’, *Early Child Development and Care*, 2018, vol. 188, no. 3, pp. 359–374.
- Fitzpatrick Sh., *Education and Social Mobility in the Soviet Union*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979, 355 pp.
- Fluehr-Lobban C., ‘Collaborative Anthropology as Twenty-first-Century Ethical Anthropology’, *Collaborative Anthropologies*, 2008, vol. 1, pp. 175–182.
- Foucault M., ‘Of Other Spaces’, *Diacritics*, 1986, vol. 16, no. 1, pp. 22–27.
- Frones I., ‘Changing Childhood’, *Childhood*, 1993, vol. 1, no. 1, pp. 1–2.
- Geertz C., *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1988, 157 pp.
- Glaser A., Autonomy Is an Adultist Construct: Paper presented at the conference “Rethinking Child and Youth Marginalities: Movements, Narratives, and Exchanges”. Rutgers University-Camden, Camden, NJ, 2019.
- Goldman W., *Women, the State and Revolution: Soviet Family Policy and Social Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 368 pp.
- Gołąbek D., ‘Mniejszość niemiecka w powiecie lublinieckim i jej pro-hitterowska działalność w latach trzydziestych XX wieku’, *Szkie Lublinieckie*, 1988, no. 2, pp. 41–51.
- Green S., ‘A Sense of Border’, Wilson Th. M., Donnan H. (eds.), *A Companion to Border Studies*. Malden; Oxford; Chichester: Blackwell Publishing, 2012, pp. 573–591.
- Hardman C., ‘Can There Be an Anthropology of Children?’, *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 1973, vol. 4, no. 2, pp. 85–99.
- Harwin J., *Children of the Russian State, 1917–1995*. Aldershot: Avebury, 1996, 223 pp.
- Helgren J., Vasconcellos C. A. (eds.), *Girlhood: A Global History*. London: Rutgers University Press, 2010, 422 pp.
- Hengst H., ‘Children’s Culture(s) in Consumer Societies’, Van Den Bergh H., Van Den Bulck J. (eds.), *Children and Media: Multidisciplinary Approaches*. Leuven: CBGS-Publicaties, Garant, 2000, pp. 9–32.
- Holmes L. E., *The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia*. Bloomington: Indiana University Press, 1991, 232 pp.
- International Research in Children’s Literature: The Journal of the International Research Society for Children’s Literature*. 2018, vol. 11, no. 2, special issue: “Possible” and “Impossible” Children.
- James A., ‘Giving Voice to Children’s Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials’, *American Anthropologist*, 2007, vol. 109, no. 2, pp. 261–272.
- James A., Prout A., ‘Introduction: Constructing and Reconstructing Childhood’, James A., Prout A. (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press, 2005, pp. 1–6.

- Jenks C., *Childhood*. London: Psychology Press, 1996, 146 pp.
- Kallio K. P., Häkli J., ‘Children and Young People’s Politics in Everyday Life’, *Space and Polity*, 2013, no. 1, pp. 1–16.
- Kelly C., *Children’s World: Growing Up in Russia 1890–1991*. London: Yale University Press, 2007, xxii+714 pp.
- Key E., *The Century of the Child*. New York: G. P. Putnam’s Sons, 1909, 339 pp.
- Kirschenbaum L., *Small Comrades: Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917–1932*. London; New York: Routledge Falmer, 2001, 232 pp.
- Kowalik-Olubicska M., ‘Listening to Children’s Voices, or On the Paradigm Shift in Childhood Studies’, Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (eds.), *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*. Poznań: Adam Mickiewicz University Press, 2015, 552 pp.
- Kraftl P., ‘Beyond “Voice”, beyond “Agency”, beyond “Politics”? Hybrid Childhoods and Some Critical Reflections on Children’s Emotional Geographies’, *Emotion, Space and Society*, 2013, vol. 9, pp. 13–23.
- La Fontaine J. S., *Sex and Age as Principles of Social Differentiation*. London: Academic Press, 1978, 188 pp.
- Lamdan E., Yasnitsky A., ‘Did Uzbeks Have Illusions? The Luria-Koffka Controversy of 1932’, Yasnitsky A., van der Veer R. (eds.), *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies*. New York: Routledge, 2016, pp. 175–200.
- Lancy D., ‘Unmasking Children’s Agency’, *AnthropoChildren*, 2012, vol. 1, no. 2, pp. 1–20.
- Lassiter L. E., *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press, 2005, 216 pp.
- Lawlor M. C., Mattingly C. F., ‘Beyond the Unobtrusive Observer: Reflections on Researcher-Informant Relationships in Urban Ethnography’, *The American Journal of Occupational Therapy*, 2000, vol. 55, no. 2, pp. 147–154.
- Lawrence-Lightfoot S., Davis J. (eds.), *The Art and Science of Portraiture*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 1997, 293 pp.
- Lyotard J.-F., ‘Address on the Subject of the Course of Philosophy’, Lyotard J.-F., *The Postmodern Explained*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993, pp. 99–107.
- Makarenko A., *Pedagogicheskaya poema* [Pedagogical Poem]. Moscow: Azbuka, 2015, 416 pp. (In Russian).
- Malinin G. G., Fradkin F. A., *Vospitatelnaya sistema S. T. Shatskogo* [The Educational System of S. T. Shatsky]. Moscow: Prometey, 1993, 173, [2] pp. (In Russian).
- Mandell N., ‘The Least Adult Role in Studying Children’, *Journal of Contemporary Ethnography*, 1988, vol. 16, no. 4, pp. 433–467.
- Maynes M. J., ‘Age as a Category of Historical Analysis. History, Agency and Narratives of Childhood’, *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 2007, no. 1, pp. 114–124.

- Mead M., *Kultura i mir detstva* [Culture and the World of Childhood]. Moscow: Nauka, 1988, 429 pp. (In Russian).
- Moretti F., *Distant Reading*. London: Verso Books, 2013, 224 pp.
- Oldman D., ‘Adult-Child Relations as Class Relations’, Qvortrup J. et al. (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practices and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994, pp. 43–58.
- Oswell D., *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, 316 pp.
- Penzin A., ‘Formirovanie novykh politicheskikh subektivnostey: mezhdju “toskoy” i izobreteniem obshchey zhizni’ [The Formation of New Political Subjectivities: Between “toska” and the Invention of Communal Life], *Khudozhestvennyy zhurnal*, 2010, no. 75/76, pp. 19–29. (In Russian).
- Plamper J., *The Stalin Cult: A Study in the Alchemy of Power*. New Haven: Yale University Press, 2012, xx+310 pp.
- Postman N., *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press, 1982, 177 pp.
- Qvortrup J., ‘Childhood Matters: An Introduction’, Qvortrup J. et al. (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practices and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994, pp. 1–24.
- Qvortrup J. et al. (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994, 395 pp.
- Reshe J., ‘Svobodu detyam i izvrashchentsam!’ [Freedom for Children and Perverts!], *Logos*, 2017, vol. 27, no. 5, pp. 1–18. (In Russian).
- Rose J., *The Case of Peter Pan, or The Impossibility of Children’s Fiction*. Basingstoke: Macmillan, 1984, 181 pp.
- Rousseau J.-J., *Emile ou De l’éducation*. Paris: Garnier, 1961, 664 pp.
- Ryan P. J., ‘How New Is the “New” Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift’, *Journal of Interdisciplinary History*, 2008, vol. 38, no. 4, pp. 553–576.
- Shildkrout E., ‘Age and Gender in Hausa Society: Socio-economic Roles of Children in Urban Kano’, La Fontaine J. S. (ed.), *Sex and Age as Principles of Social Differentiation*. London: Academic Press, 1978, pp. 109–137.
- Solberg A., ‘Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children’, James A., Prout A. (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press, 2005, pp. 123–140.
- Spyrou S., ‘The Limits of Children’s Voices: From Authenticity to Critical, Reflexive Representation’, *Childhood*, 2011, vol. 18, no. 2, pp. 151–165.
- Steiner E., *Stories for Little Comrades: Revolutionary Artists and the Making of Early Soviet Children’s Books*. Seattle: University of Washington Press, 1999, 237 pp.
- Sumpf A., *Bolcheviks en campagne: Paysans et éducation politique dans la Russie des années 1920*. Paris: CNRS Éditions, 2010, 412 pp.
- Sutton-Smith B., Mechling J., Johnson T. W., *Children’s Folklore: A Source Book*. Logan, UT: Utah State University Press, 1999, 378 pp.

- Szymczyk K., Opieka nad dzieckiem w Piotrkowie Trybunalskim w okresie międzywojennym (1918–1939). Unpublished PhD Thesis. Warsaw, 2016.
- Tucker E., ‘Changing Concepts of Childhood: Children’s Folklore Scholarship since the Late Nineteenth Century’, *The Journal of American Folklore*, 2012, Fall, vol. 125, no. 498, pp. 389–410.
- Wachtel A., *The Battle for Childhood: The Creation of a Russian Myth*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990, 262 pp.
- Weld S. P., *Voiceless Vanguard: The Infantilist Aesthetic of the Russian Avant-Garde*. Evanston: Northwestern University Press, 2014, 303 pp.
- Woodhead M., *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large-scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. The Hague: Bernard van Leer Foundation, 1996, 67 pp. (Early Childhood Development: Practice and Reflections, 10).